



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

중국인 한국어 학습자의 모바일 러닝에서
나타난 자기조절학습 양상에 대한 사례연구

2023년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
양혜연(楊慧妍, YANG HUIYAN)

중국인 한국어 학습자의 모바일 러닝에서
나타난 자기조절학습 양상에 대한 사례연구

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함
2022년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
양 혜 연

양혜연의 교육학 석사 학위논문을 인준함.
2022년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

본 연구는 중국인 한국어 학습자들의 모바일 기반 자기조절학습 양상을 이해하고 그 속에 드러나는 문제점을 고찰함으로써 한국어 교육에 적용할 시사점을 제공하는 데 목적이 있다.

지금까지 모바일 기반 외국어 학습 관련 연구들은 학습자의 인식 조사, 애플리케이션의 분석 및 개발, 교사 또는 연구자들이 주도한 모바일 기반 수업 모형 및 교육 방안의 개발과 적용을 중심으로 다루어져 왔다. 그러나 한국어 교육의 관점에서 특히 KFL 환경의 해외 학습자들이 모바일을 통해 어떤 한국어 학습 경험을 해 왔고, 모바일 기반 자기조절학습 과정에서 어떤 문제점이 드러났는지, 어떤 교육적 지원이 필요한지 등에 대한 구체적인 연구는 절대적으로 부족한 실정이다. 이러한 문제의식을 가지고 본 연구는 질적 연구 방법 중 하나인 다중사례연구 방법을 활용하여 중국인 KFL 학습자들의 모바일을 통한 한국어 자기조절학습 양상을 고찰하였다.

사례연구는 실제 세계 맥락 속에서 현재 존재하는 현상을 조사하는 접근법으로서 연구 참여자가 모바일 기반 한국어 학습에 대한 생각과 학습 경험 속에서 전개되는 자기조절학습 양상을 충실하게 기술하고, 학습자들의 행위를 그들이 속한 모바일 학습 환경이란 맥락 속에서 이해할 수 있다는 측면에서 본 연구에 적합한 연구 방법이다. 본 연구의 참여자로는 중국 국내의 한 한국 유학 준비반에서 한국어를 1년 동안 학습하고 한국 대학교에 입학한 대학생 6명을 선정하였다. 각 연구 참여자별 인터뷰 면담과 모바일 학습 기록, 그들을 가르친 교사와의 면담 자료, 그들이 속하는 교육기관의 보도 자료를 수집하여 분석하였다.

따라서 IV장에서는 연구 참여자로 선정된 중국인 KFL 학습자들을 대상으로 수집한 면담 자료와 그들이 활용한 모바일 학습 자료를 바탕으로 그들의 모바일을 통한 한국어 자기조절학습 양상을 ‘모바일 한국어 학습 자원의 선택과 집중’, ‘모바일을 통한 한국어 학습 공동체 구축’, ‘모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 점검, 활용 및 가공’, 그리고 ‘모바일 한국어 학습 환경에 대한 통제’ 등 4가지 측면에서 고찰하였다. 이에 따라 V장에서는 한국어 교육에 적용할 시사점은 ‘모바일을 통한 한국어 자기조절학습의 교육적 가치’, ‘모바일 기반 한국어 자기조절학습 전략에 대한 지도’, ‘모바일 기반 한국어 자기조절학습에서의 상호작용 촉진’ 등 3가지 측면에서 도출하였다.

끝으로 본 연구는 다중사례연구 방법을 활용하여 중국인 KFL 학습자들의 모바일 기반 한국어 자기조절학습 양상에 주목하여 그 속에서 나타난 공통적인 패턴과 문제점을 밝힘으로써 모바일을 통한 자기조절학습과 관련된 한국어교육 연구가 아직까지 발표되지 않는 가운데 처음으로 시도한 연구라는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 모바일 기기를 포함한 첨단 매체를 능숙하게 사용하는 미래 세대를 위한 보다 효율적인 모바일 교수·학습 방안을 제시하는 것이 중요하다는 점에서 본 연구와 같은 노력들이 지속될 필요가 있다.

*** 키워드:** 한국어교육, 중국인 KFL 학습자, 모바일 러닝, 자기조절학습, 학습 전략, 모바일 기반 한국어 학습

*** 학 번:** 2019-23260

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구 검토	3
2.1. 모바일 기반 외국어 학습	3
2.2. 외국어에 대한 자기조절학습	10
2.3. 모바일 기반 외국어의 자기조절학습	13
II. 이론적 배경	15
1. 모바일 기반 외국어 학습	15
1.1. 모바일 기반 외국어 학습의 개념 및 특성	15
1.2. 모바일 기반 외국어 학습의 유형 및 교육적 가치	18
1.3. 중국에서의 모바일 기반 외국어 학습 현황	22
2. 자기조절학습	24
2.1. 자기조절학습의 개념 및 특징	24
2.2. 자기조절학습의 단계	26
2.3. 자기조절학습의 유형	27
3. 모바일 기반 한국어 자기조절학습	28
3.1. 모바일 기반 한국어 자기조절학습의 특징	28
3.2. 모바일 기반 한국어 자기조절학습의 전략	30
III. 연구 방법	33
1. 질적 사례연구	33
1.1. 사례연구에 대한 이해	33
1.2. 연구 절차	34
2. 본 연구의 실행 과정	39
2.1. 연구 참여자	39
2.2. 자료의 수집 및 분석	50
IV. 모바일을 통한 한국어 자기조절학습 양상	54

1. 모바일 한국어 학습 자원의 선택과 집중	54
1.1. 자신에게 필요한 한국어 학습 자원으로	55
1.2. 자신의 수준에 맞는 한국어 학습 자원으로	60
1.3. 자신이 흥미를 느끼는 한국어 학습 자원으로	64
2. 모바일을 통한 한국어 학습 공동체 구축	66
2.1. 교사의 도움을 받아서	66
2.2. 동료 학습자와 함께 한다면	71
2.3. 한국인 모어 화자와 교류하면서	74
3. 모바일 한국어 학습콘텐츠에 대한 점검, 활용 및 가공	77
3.1. 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 점검	77
3.2. 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 활용	79
3.3. 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 가공	82
4. 모바일 한국어 학습 환경에 대한 통제	85
4.1. 모바일 한국어 학습 환경에 대한 능동적인 통제	85
4.2. 모바일 한국어 학습 환경에 대한 수동적인 대응	88
V. 논의 및 시사점	91
1. 사례 간 비교로 본 모바일 기반 자기조절학습의 특성	91
1.1. 목표 설정을 통한 동기 제공	91
1.2. 환경 및 자원의 통제적 활용	92
1.3. 모바일 학습에서의 상호작용	94
2. 한국어 교육을 위한 시사점	94
2.1. 모바일을 통한 한국어 자기조절학습의 교육적 가치	95
2.2. 자기조절학습 전략 지도의 필요성	96
2.3. 모바일 기반 외국어 학습에 대한 상호작용 촉진의 필요성	97
VI. 결론	99
참고문헌	102
부 록	110
Abstract	112

표 차례

<표 II-01> 연구자에 따른 모바일러닝의 특성	16
<표 III-01> 예비 연구 참여자 정보	35
<표 III-02> 조사 절차	39
<표 III-03> 학습자 기본 정보	40
<표 III-04> 유학 준비반의 학습 내용 및 학습 활동	44
<표 III-05> 모바일을 통한 한국어 학습 시간	45
<표 III-06> 모바일을 통한 한국어 학습 경험	48
<표 III-07> 수집된 자료의 목록	52

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 중국인 한국어 학습자들의 모바일러닝에서 나타난 자기조절학습 양상을 확인하고 한국어 교육에 대한 시사점을 제공하기 위하여 실제 사례를 살펴보는 데 목적을 둔다.

최근 테크놀로지의 급속한 발전으로 교육 분야에서 새로운 변화가 많이 생겼다. 이제 인터넷과 연결될 수 있다면 누구나 시간과 공간에 구애받지 않고 언제 어디서든 자유롭게 학습할 수 있는 시대가 도래하였다. 한국어교육에서도 이러한 시대적 특징이 반영되어 그간 수많은 웹 기반 연구가 활발히 수행되어 왔다. 특히 2010년을 시작으로 개인의 스마트기기 사용이 늘어남에 따라 관련 연구 성과물이 더욱 많아졌다고 확인할 수 있다(김형민 외, 2020). 여기서 눈여겨볼 만한 부분은 한국어 학습자 집단 중에 모바일 기기 사용에 친숙한 세대가 꾸준히 증가하고 있기 때문에 웹 기반 한국어 교육 연구에서 전문화된 모바일 기반 한국어 교육 연구¹⁾들이 다각적으로 다루어진다는 것이다(한상미 외, 2013; 이아형, 2015).

그러나 기존 연구들을 살펴보면 한국어교육 분야에서 이루어진 대부분 모바일러닝 연구들은 애플리케이션 분석 및 개발, 교재 개발, 모바일 기반 수업 모형 및 교육 방안 개발에 초점을 맞추어져 있다(최현정, 2011; 김형민 외, 2020). 반면에 모바일러닝의 주체인 한국어 학습자들을 대상으로 진행된 연구가 아직까지 매우 미흡하다고 할 수 있다.

1) 박현진 & 황주희(2015)에서 '모바일 기반 한국어 교육 연구'를 '웹 기반 한국어 교육 연구에서 세분화, 전문화된 연구'라고 제시하고 있다.

실제로 모바일 장비 기반 교육 도구들의 증가로 인해 외국어 학습자들의 자기주도 학습 행위와 자기조절의 중요성이 더욱 강조되고 있다(이주은, 2021). 따라서 본고에서는 한국어 학습자를 주목하여 그들이 모바일 기기를 활용하여 한국어를 학습하는 과정에서 자기조절학습 양상이 어떻게 나타나고 있는지를 연구하기 위해 다중 사례연구 방법을 선택하고자 한다. 여러 사례에 대한 연구를 통해 모바일러닝이라는 환경 속에서 한국어 학습자들의 자기조절학습 양상과 그 속에서 나타나는 문제점을 밝히고 한국어 교육을 위한 시사점을 제시할 예정이다.

모바일러닝의 원천적인 특성으로 이동성을 꼽을 수 있다(김태현, 2012). 이 때문에 이전의 컴퓨터를 기반으로 한 교수·학습 매체와 달리 학습자들은 고정된 장소에서만 학습할 수 있는 것이 아니라 모바일 기기를 들고 있으면 어디서든 스스로 학습할 수 있게 되었다. 따라서 모바일 학습 환경에서 한국어 학습자들은 팟캐스트, 틱톡 영상, 스마트폰 애플리케이션 및 소셜 네트워크(SNS) 등을 자유롭게 활용하여 자기주도적인 학습을 많이 하고 있다는 것을 한혜민(2018)과 김아름(2020) 등의 연구를 통해서도 확인할 수 있다.

박현진 & 황주희(2015)의 연구에서는 국내외 학습자 166명을 대상으로 설문조사 및 그룹 인터뷰를 실시하여 모바일 언어 학습에 대한 인식과 활용 현황을 살펴본 바가 있는데 그에 따르면 한국 국내 거주자에 비해 국외 지역 거주자인 경우 모바일 학습 도구를 더 많이 활용하고 의존도가 더 높다는 것을 알 수 있다. 이는 한혜민(2018)에서 지적한 것처럼 해외 학습 환경의 한국어 교육 현장에서 학습자들의 한국어 노출 빈도와 사용 빈도가 절대적으로 부족하기 때문인 것으로 해석될 수 있다. 이러한 맥락을 고려하여 본 연구에서는 중국 국내에서 한국어를 학습하고 있는 학습자를 대상으로 삼고 그들의 모바일러닝에서 한국어에 대한 자기조절학습 양상을 중심으로 살펴보고자 한다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중국인 한국어 학습자들은 모바일러닝을 통한 자기조절학습을 실천하는 양상은 어떠한가?

둘째, 중국인 한국어 학습자들의 모바일러닝을 통한 자기조절학습에서 구체적으로 어떠한 문제점이 나타나고 있는가?

셋째, 중국인 한국어 학습자들의 모바일을 통한 자기조절학습 실천에 대한 이해가 한국어 교육에 제공하는 시사점은 무엇인가?

2. 선행 연구 검토

2.1. 모바일 기반 외국어 학습

과학 기술의 발달은 학습자들에게 외국어를 학습하는 데에 있어 다양한 선택권을 제공해 주고 있다. 특히 노트북, 태블릿, 스마트폰 등 모바일 기기의 신속한 발전에 힘입어 언어 학습은 더 이상 교실에 국한된 것만이 아니라 교실 밖에서도 실현할 수 있게 되었다. 이에 따라 그간 많은 선행연구에서 외국어 학습자들의 모바일 학습을 주목하여 분석해 왔다. 본 장에서는 모바일 기반 외국어 학습 연구의 흐름을 포착하는 것을 목적으로 하므로, 백재파(2020)²⁾의 논의를 참고하여 ‘모바일을 통한 외국어 학습에 대한 학습자의 인식’, ‘모바일 기반 외국어 학습 도구 개발 및 분석’, ‘모바일을 활용한 외국어 교육 방안’, ‘모바일 기반 외국어 학습에 관한 변인’으로 구분하여 선행연구를 살펴보기로 한다.

먼저 모바일을 통한 외국어 학습에 대한 학습자의 인식 및 요구 조사에 관련된 연구의 경우, 한상미 외(2013)는 설문조사를 통해 국내 한국어 교육 기

2) 백재파(2020)는 한국어 교육학 분야에서 MALL과 관련된 95편의 연구를 텍스트 마이닝 기법으로 분석하여 공통된 속성을 토대로 ‘MALL 변인’, ‘MALL 도구 개발’, ‘MALL 적용’ 등 3가지 담론으로 구분한 바 있다.

관에서 한국어 수업을 수강하고 있는 35개국 650명의 학습자를 대상으로 모바일 학습에 대한 종합적인 인식 현황과 언어권 및 숙달도에 따른 학습자들의 의식 차이를 살펴보았다. 대부분 학습자들은 모바일을 통한 한국어 학습에 대해 긍정적으로 생각하고 있었으나 모바일 기기를 통하여 학습할 수 있는 내용이 많지 않았기 때문에 제대로 학습하지 못함을 확인할 수 있다. 박현진 & 황주희(2015)는 조사 범위를 국내외로 확장해서 한국어 학습 경험이 있는 학습자를 모집하고 설문 및 포커스 그룹 인터뷰를 실시한 결과, 언어 환경의 결여로 인해 국외 거주자가 모바일 언어 학습에 대한 필요성을 더욱 많이 인식하고 있으며 모바일러닝 경험이 있는 학습자들이 모바일의 특성과 잘 접목된 모바일 서비스를 활발하게 이용하고 있음을 제시하였다. 김아름(2020)에서는 중국 대학교에 있는 한국어 학습자들에 초점을 두어 그들의 모바일러닝 활용 현황과 모바일러닝에 대한 인식을 고찰하였는데 중국 대학생들이 모바일러닝을 활용하여 다양한 한국어 학습영역을 탐색하고 있음을 밝혔다. 이상의 선행연구들은 모바일 학습 콘텐츠 및 교육 방안 구상에 앞서 한국어 학습자를 이해하기 위한 기초적인 연구로서 의의가 있으나 그들의 모바일러닝 활용 경험과 그 속에서 나타난 문제점을 심층적으로 논하기엔 한계가 있다.

그다음에 모바일 기반 외국어 학습 도구의 개발 및 분석에 대한 연구의 경우, 문헌 고찰을 통해 모바일 플랫폼의 개발 또는 구성 방안을 제시하고 있는 것이 주를 이루었으며, 그 외에는 학습자의 필요에 초점을 맞추어 애플리케이션을 실제로 구현하고 그 만족도를 조사하거나 효과를 검증하는 연구들과 현재 출시되어 있는 모바일 학습 플랫폼 및 학습 콘텐츠의 현황을 조사하고 문제점을 분석하는 연구들이 일부 있었다.

우선 모바일 플랫폼의 개발 방안 제안에 대한 연구로는 이명희(2016), 정다솜 외(2020), 오상민 & 조완철(2020), 이영희(2020), 이효정(2022) 등이 있다. 이 연구들에서는 한국어 교육의 역량, 어휘, 문법 등 측면으로 각각의 논

의를 전개하였다. 정다솜 외(2020)는 ADDIE 모형³⁾을 변형한 순환적 모형을 바탕으로 중급 학습자를 위하여 모바일 게임과 결합한 어휘 학습용 애플리케이션의 개발 내용을 제시하였다. 애플리케이션의 구성 방안 제안에 앞서 학습자의 요구 조사를 실시하였고 또 기존에 한국에서 개발된 어휘 학습용 애플리케이션을 분석하였다. 그 결과, 게임 형식을 취하여 학습자의 학습 성취도와 흥미를 높이고 자기주도적인 학습을 유도할 수 있는 모바일 애플리케이션을 제시할 수 있었다. 이영희(2020)는 한국어 중급 학습자를 위한 모바일을 통한 한자어 학습 콘텐츠 개발 방안 및 애플리케이션 구성 방안을 제시하였다. 그 과정에서 Keller의 ARCS 동기 유발 모델⁴⁾을 적용함으로써 한자어에 대한 학습자들의 학습 동기를 유발시키고자 하였다. 이효정(2022)은 유학생들이 중·고급 단계의 어휘를 빠르게 습득할 수 있게끔 망각 이론과 ‘주기적 반복법’을 기반으로 한 어휘 학습 시스템을 개발하는 방안에 대해 논의하였는데 학습자의 요구사항을 반영할 수 있도록 중급 초반 정도의 한국어 실력을 가진 31명의 학습자를 대상으로 어휘 학습과 관련된 간단한 설문조사를 실시한 바 있다. 이상의 연구들은 원활한 의사소통이 이루어지기 위해 가장 필요한 어휘란 학습 영역에 주목하여 모바일 한국어 학습 플랫폼을 제안한 의의가 있으나 개발 내용에 대한 실행과 평가 단계까지 나아가지 못하고 학습자들의 실제 학습 효과를 검증하지 못한 한계점이 남았다.

이러한 문제점을 보완하기 위하여 안미애, 웨이첸 & 이미향(2018), 강현

3) 정다솜 외(2020)에 의하면 ADDIE 모형은 교수 설계 과정에서 가장 대표적인 모형으로 분석(Analyze), 설계(Design), 개발(Develop), 실행(Implement), 평가(Evaluate) 총 5가지 단계로 구성되어 있다.

4) 이영희(2020)에 따르면 ARCS 동기 모델은 Keller(1987)에서 개발되었으며 주의 집중(Attention), 관련성(Relevance), 자신감(Confidence), 만족(Satisfaction)등 4가지 동기 유발 전략을 설정하였는데 첫 글자를 발췌해서 생성되었다. 모바일 학습 시스템의 구축 및 개발에 ARCS 동기 모델을 적용했을 때 학습자의 학업 성취도와 만족도에서 긍정적인 결과를 나타낸 것으로 조사되며(백현기, 2006; 이해경, 2009) 모바일 언어 학습 설계에서도 많이 적용된 바 있다(강효승, 2013; 윤소화, 2016; 김희정, 2018; 최선현, 2019).

주, 류범모 & 손지혜(2020) 등 연구에서는 한국어 학습용 플랫폼을 개발한 후 학습자들의 학습 효과를 알아보았다. 안미애 외(2018)는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 한국어 발음 학습을 위한 애플리케이션을 설계하고 이를 학습자와 교수자로부터 실제 사용자들의 피드백을 받은 다음에 이 애플리케이션의 개선 방향을 제시하였다. 이 발음 학습 애플리케이션에 대해 학습자들은 ‘보통’ 이상의 만족도를 보였으며, 교사들은 이 애플리케이션이 교실 안팎의 학습 환경에 있어 매우 유용하다는 긍정적인 평가를 제공하고 있음을 확인하였다. 이 애플리케이션은 중국인 한국어 학습자의 자기주도적인 발음 학습에 도움이 될 수 있지만 아직 개발 초기 단계에 머물러 있기 때문에 현재 애플리케이션을 통해 학습할 수 있는 내용이 매우 간단하다는 아쉬움이 남았다. 강현주 외(2020)에서는 ‘리빙랩⁵⁾’이라는 연구 방법을 통해 한국 국내에 체류 중인 외국인들의 의사소통 문제를 해결하기 위하여 다국어 어휘 대역 모바일 애플리케이션인 ‘한통이’의 개발 과정을 제시하였다. ‘한통이(Han-Tong_E)’는 실시간으로 한국어 문장에서 자동으로 주요 어휘의 의미를 분석하여 의미에 맞는 외국어 대역어를 제공하는 모바일 애플리케이션으로, 현재는 11개 언어의 어휘 대역 서비스를 제공하고 있다. ‘한통이’ 애플리케이션을 활용한 외국인 유학생 6명에 의하면 교재 학습을 진행할 때 필요한 정보를 찾는 데에 있어서 이 애플리케이션을 통해 도움을 받을 수 있었다. 그러나 현재 ‘한통이’ 애플리케이션의 사용자 수가 제한적이기 때문에 애플리케이션의 학습 효과를 제대로 검증받았다고 하기에 한계가 있다. 이처럼 한국어 학습용 플랫폼을 실제로 구현하고 향후 플랫폼의 개선 방향을 모색하기 위하여 일부 학습자들

5) 강현주 외(2020)에 따르면 2000년대 초에 등장한 리빙랩은 ‘살아있는 실험실’, ‘일상생활 실험실’이라는 의미로 기존에 공급자를 중심으로 한 연구 개발의 한계를 보완하기 위해서 나타난 사용자 참여 및 현장지향성을 강조하는 수단이자 방식이다. 리빙랩 연구 과정에서 이루어지는 활동은 탐색, 실험, 평가, 공동 창조 등 요소로 구분할 수 있는데, 이러한 요소는 하나의 독립 요소가 아니라 유기적 형태로 되어 있으며 ‘사용자 중심’, ‘함께’라는 개념을 내포하고 있다는 점을 확인할 수 있다.

을 대상으로 그들의 사용 만족도를 조사하는 것은 의의가 있으나 애플리케이션을 활용하는 학습자들의 경우 대부분 한국에 거주하고 있기 때문에 KFL 학습자들의 애플리케이션 학습 양상과 애플리케이션에 대한 요구를 반영할 수 없는 아쉬움이 있다.

기존 모바일 학습 플랫폼 및 모바일 학습 콘텐츠의 현황을 알아보고 문제점을 분석하는 연구의 경우, 주경희 & 이승연(2013)은 학습자 대상 설정, 학습 목표, 학습 내용 및 활동, 학습 참여 및 개별화, 학습 평가 등 한국어 학습용 애플리케이션 분석 기준을 설정하고 3가지 모바일 애플리케이션에 대해 체계적인 분석을 실시하였다. 그 결과, 기존의 한국어 학습용 애플리케이션들은 학습 내용과 전달 방식 측면에서 공통적인 문제점이 많았다. 그중에 학습한 어휘와 문법 내용을 알맞은 연습을 통해 자신의 것으로 만들 수 있는 장치가 결여되어 있고 평가 시스템이 제대로 갖추어지지 못한 것이 문제점으로 지적할 수 있다. 최현아(2015)는 주경희 & 이승연(2013)의 선정 기준과 달리 이용자의 수와 참여 수를 고려하여 iOS와 안드로이드 플랫폼에서 공통으로 제공하고 있는 인기가 높은 한국어 학습용 애플리케이션 6개를 대상으로 기술적 특성, 모바일 학습 기능 및 교육 내용 등 3가지 측면에서 분석하였다. 또한 연구의 객관화 및 신뢰도를 높이기 위해 매체에 상당한 식견을 갖춘 한국어 교사 10명을 대상으로 애플리케이션에 대한 설문조사를 실시하였고 추가적으로 분석하였다. 이를 통해 최현아(2015)에서는 한국어교육용 모바일 애플리케이션은 다양한 기능과 학습 콘텐츠가 제공되고 있지만 어휘의 인풋만이 이루어지고 문법이나, 읽기, 쓰기, 대화 연습 등 다른 타 학습 영역이 부족하고 상황적 맥락이나 실제성을 반영한 학습 내용이 부재함을 밝혔다. 이처럼 모바일 기반 한국어 학습 도구의 개발 및 분석에 관한 연구들의 활발한 진행으로 미루어 보았을 때 모바일을 통한 한국어 학습에 대한 관심과 수요는 계속 늘어나고 있다는 점을 엿볼 수 있다.

모바일을 활용한 외국어의 교수·학습 방안에 대한 연구로는 최수정(2021), 손지혜, 강현주 & 류법모(2022), 조영미 & 한혜민(2022) 등이 있다. 우선 최수정(2021)은 교실 밖에서 한국어를 실제적으로 사용할 기회가 부족한 미국 대학생들을 대상으로 인스타그램을 활용한 한국어 교육 방안을 상세하게 제시하였고 또 수업을 수강한 학습자들에게 인식 조사를 실시함으로써 인스타그램을 이용한 한국어 교육 활동의 효과와 한계점을 검토하였다. 손지혜 외(2022)는 모바일 러닝의 주요 특성을 바탕으로 한국어 교육 콘텐츠를 직접적으로 제작하여 모바일 애플리케이션을 활용한 교수·학습 방안을 제시하였다. 또 교육을 실행한 후 수강생들을 대상으로 실시한 설문 조사의 결과를 통해 모바일을 통한 교수·학습에서 고려해야 할 사항을 제안하였다. 조영미 & 한혜민(2022)은 고급 한국어를 구사하는 대만 및 홍콩 학습자 7명을 대상으로 그들의 자기주도적인 모바일 기반 한국어 학습을 지속할 수 있는 교육 방안을 제시하기 위하여 3개월 동안 질적 연구 유형 중의 실행 연구를 수행하였다. 이를 통해 모바일 기반 외국어 학습 활동의 의의와 다양한 가능성을 보여 주었고 또 장기적으로 진행되는 모바일을 통한 한국어 학습을 더욱 효율적으로 지속시키기 위한 시사점을 제공하였다. 이상의 연구들은 모바일 러닝의 장점을 살리고 이에 적절한 교수·학습 방안을 제시하였다는 데에 의의가 있으나 연구자들이 주도한 학습 활동에 치우쳐 있었기 때문에 학습자들이 자발적으로 모바일을 활용하여 외국어를 학습하는 양상을 드러내지 못했다는 점을 한계로 들 수 있다.

마지막으로 모바일 기반 외국어 학습에 관한 변인에 대한 연구의 경우, 우선 박지연과 유훈식(2021)은 틱톡(TikTok)이란 동영상 플랫폼을 통한 한국어 학습이 학습자들의 학습 관련 요인(학습 내용, 효능감, 몰입, 불안, 만족도, 학습 스타일, 성별)들에 미치는 영향을 알아보기 위하여 외국인 한국어 고급 학습자 55명을 대상으로 틱톡 한국어 수업 영상을 시청하도록 한 후 바로 온

라인 설문을 진행하였다. 그 결과, 기존 한국어 학습에 비해 숏폼 동영상을 통한 한국어 학습이 여성 학습자의 정의적 요인에 더욱 큰 영향을 미쳤고 드라마와 영화를 통한 학습을 선호하는 학습자들의 경우 틱톡으로 한국어를 학습했을 때 학습 내용에 대한 이해도 및 몰입도가 높아졌고 불안이 감소했다는 것을 확인할 수 있었다. 이 연구는 학습자 중심 교육에서 반드시 필요한 다양한 요인들을 살펴봄으로써 향후 틱톡의 한국어수업을 위한 콘텐츠 개발에 참고 자료로 활용될 수 있다는 점에는 의의가 있으나 학습자들의 설문조사 결과에 의존하여 학습 관련 요인을 분석했기 때문에 틱톡 학습을 진행했을 때 학습자들의 학습 양상을 면밀히 검토하지 못한다는 데에 한계점이 남았다. 백패파(2020)에 따르면 기존 모바일 기반 한국어 학습에 관한 연구들은 학습자의 숙달도를 고려했을 때 초급 학습자 대상으로 이루어진 것이 가장 많았고 중·고급 학습자를 특정한 것이 매우 적은 것으로 나타났다. 또한 한국어 관련 요인 측면에서는 어휘에 대한 연구가 주를 이루었고 읽기 영역에 관련된 연구가 매우 부족하며 언어 능력 외에 다양한 범주의 한국어 관련 요인에 대한 연구가 거의 이루어지지 않았다고 지적하였다. 따라서 한국어 학습자들이 모바일을 통한 한국어 학습 양상을 보다 자세하게 살펴보고 그 문제점을 검토해야 향후 관련된 모바일 기반 한국어 학습 연구에 시사점을 제공할 수 있다.

지금까지 살펴본 선행연구를 종합적으로 봤을 때 모바일 기반 한국어 학습에 관한 연구 결과물은 매우 활발하게 진행되고 있다는 점을 확인할 수 있다. 그러나 대부분 선행연구들은 모바일 학습 플랫폼 및 학습 콘텐츠의 개발과 분석에 초점이 맞추어져 있다. 또한 모바일 학습 활동을 다루는 일부 연구들은 교사 혹은 연구자들이 주도한 학습 활동에 치중되어 있었고 학습자들이 주도한 모바일 기반 외국어 학습 양상을 탐구한 것이 여전히 매우 미흡하다. 학습자들이 주도적으로 모바일을 활용하여 외국어를 학습할 때 구체적으로 어떻게 진행하고 있는지를 아직까지 많이 밝히지 못했다는 점을 한계점으로 들 수

있다.

2.2. 외국어에 대한 자기조절학습

외국어 교육과정이나 교재, 교수법 등이 아무리 훌륭하다고 해도 모든 학습자가 외국어를 성공적으로 학습하는 것이 아니다. 이 때문에 학습자의 정의적 요인과 학습자의 외국어 학습 전략을 모색하는 연구들이 그 동안 꾸준히 진행되어 왔다. 그중에 자기조절학습이란 학습자 중심의 학습이론은 외국어 교육 분야에서의 활용 가능성을 탐색하는 연구 성과물도 점진적으로 나타나고 있다.

먼저 손성희 & 전나영(2014)은 성취목표지향성⁶⁾과 자기조절학습의 상관관계를 주목하여 문화권별과 한국어 숙달도별로 이 2가지 정의적 요인의 관계가 어떻게 되는지, 또한 한국어 학습자의 성취목표지향성이 자기조절학습의 세부 전략 사용에 어떠한 영향을 미쳤는지를 통계적으로 분석하였다. 그 결과, 숙달목표접근지향성 및 수행목표접근지향성이 자기조절학습과 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났으며 숙달목표접근지향성이 자기조절학습에 영향을 가장 크게 끼치는 것으로 밝혀졌다. 특히 동기조절 전략에 큰 영향을 끼치는 것으로 나왔는데 이는 한국어 학습에 대한 스스로의 유능감을 높이고자 하는 학습자가 스스로 한국어에 대한 학습을 조절하고 통제하려는 전략을 많이 사용하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 이러한 연구 결과는 성공적인

6) 손성희 & 전나영(2014)에 따르면 학습자의 성취목표는 숙달목표와 수행목표로 구분할 수 있다. 숙달목표는 자신의 유능감을 개발 또는 발전시키거나 과제를 숙달하는 것에 초점을 두는 목표유형으로 숙달목표접근지향과 숙달목표회피지향으로 분류할 수 있다. 숙달목표접근지향은 자신이 수립한 숙달목표를 실현하고자 노력하는 성향인 반면 숙달목표회피지향은 부정적인 결과가 나오지 않도록 회피하고자 하는 성향으로 실수나 실패를 범하지 않으려고 노력하는 학습자의 성향을 나타낸다. 수행목표는 타인과의 비교를 통해 자신의 유능감을 보여주거나 부정적인 평가를 회피하는 목표유형으로 수행목표 달성을 지향하는 수행목표접근지향과 수행목표 달성 과정에서 나타날 수 있는 문제점을 회피하고자 하는 수행목표회피지향으로 분류할 수 있다.

한국어 학습자들이 활용하는 자기조절학습 전략을 면밀히 검토함으로써 한국어 학습자들의 한국어 능력 제고를 위한 자기조절학습 전략의 개발에 활용될 수 있음을 시사하고 있다.

이진녕(2015)은 중국인 한국어 학습자를 대상으로 설문조사를 실시하여 그들의 자기결정성동기와 자기조절학습의 관계를 알아보았다. 그에 따르면 중국인 한국어 학습자들의 동기조절 능력을 신장시킬 수 있도록 그들에게 자기결정성이 많이 포함된 동기 성향을 갖게끔 도울 필요가 있다. 이를 통해 외적으로 동기화된 행동이 학습자들의 자아에 완전히 내면화되어 자율성을 갖춘 학습자로 성장시킬 수 있을 것이다. 이진녕(2021)은 중국 북경에 위치한 대학교의 한국어 전공자를 연구 대상으로 삼아 그들의 자기결정성동기와 자기조절학습전략 간의 상관관계를 밝혀냈다. 그 결과로는, 자기결정성동기 하위요인 중 내적 조절과 확인된 조절은 인지조절전략, 동기조절전략, 행동조절전략에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났고, 외적 조절과 부과된 조절은 인지조절전략에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 동기조절전략, 행동조절전략에는 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이 두 연구는 자기결정성동기와 자기조절학습의 하위 요소 간의 관계를 상세하게 밝혔다는 점에서 의의가 있으나 활용된 측정도구가 한국어 학습에 적합한 내용으로 변형하여 구성되지 못했기 때문에 중국인 한국어 학습자들의 실제 상황을 반영하기에는 한계가 있다.

박진희 & 박미희(2019)는 중국인 중·고급 학습자 9명을 대상으로 그들이 멀티미디어 학습 도구인 'Motion Dictionary'라는 한국어 어휘 학습 프로그램을 활용한 개별 학습 과정을 고찰하였다. 이를 위해 참여자들이 실제 진행한 학습 과정에서 작성한 저널과 1, 2차 학습 후 실시된 심층 면담을 통한 자료를 수집하여 '영상 매체에 대한 친숙도', '학습 관련 정보', '메타적 인식' 등 세 가지 측면에서 중점적으로 분석함으로써 다음과 같은 결과를 도출하였다.

첫째, 영상 매체를 많이 접한 집단과 적게 접한 집단들은 어휘 학습의 결과가 다르게 나타났다. 둘째, 대부분 학습자들은 멀티미디어 학습 도구에서 제공 받은 학습 정보를 전부 흥미롭게 받아들였으나 정보의 제시 방식에 의해 일부의 경우 집중하기 어렵고 복잡하다고 느꼈다고 보고했다. 셋째, 학습자들의 ‘메타적 인식’과 관하여, 학습자가 학습 이전에 알았던 ‘배경지식’이 학습 과정 중에 ‘새롭게 파악하게 된 내용’과 차이가 크게 나는 경우, 또는 학습 전에 ‘떠올린 이미지’가 학습 과정에서 ‘인식된 이미지’와 상반된 경우 학습 동기가 증가할 뿐만 아니라 유의미한 학습도 함께 일어난다는 것을 확인하였다. 중국인 한국어 학습자들의 어휘에 대한 자기조절학습 과정에서 나타난 특징과 관련 영향 요인을 개별 사례를 통해 구체적으로 살펴보는 데에 의의가 있으나 참여 학습자들은 대부분 한국의 대학원에서 한국어 교육학을 전공한 이력을 지니고 있기 때문에 매우 동질적인 결과가 나타났다는 한계점이 있다.

한하림(2021)은 외국인 학부생들의 온라인 한국어 수업 만족도를 확인하고 그들의 ‘자기조절학습 능력’, ‘사회적 실재감’, ‘교수 실재감’이 온라인 수업 만족도에 어떠한 영향을 끼쳤는지에 대해 알아보았다. 그 결과, 자기조절학습 능력에서는 <과제 전략>요인이 온라인 수업 만족도에 통계적으로 유의미한 영향을 끼치는 변인으로 나타났다. 이 연구는 자기조절학습 능력의 중요성 및 효과를 입증하는 데에 의의가 있으나 외국인 학부생들의 온라인 한국어 수업에서의 자기조절학습 양상을 반영하지 못한 아쉬움이 남았다.

정민정(2021)은 대면 수업 수강생과 비대면 수업 수강생을 비교 대상으로 삼아 강의 듣기에 대한 그들의 태도를 살펴보고, 비대면 수업에서 학습자의 학습 스타일과 자기조절학습 요인이 학업성취도에 끼치는 영향을 분석하였다. 이 연구에서 대면 강의와 비대면 강의라는 다른 상황 조건에서의 특수성을 확인하고자 자기조절학습 능력의 행동 관련 변인만 조사 대상으로 삼았고 관련 결과를 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 자기조절학습 능력에 대해

높은 인식을 가진 학습자들일수록 성취도가 높게 나타났다. 둘째, 도움을 요청을 포함한 대면 상호작용에 대한 요구가 높은 학습자일수록 상대적으로 낮은 성취도를 보였다. 이는 비대면 강의의 효율적인 운영에 있어 자기조절학습 능력이 낮은 학습자를 위한 교수 방안을 마련할 필요가 있다는 시사점을 제공하였다.

앞서 살펴본 바와 같이 한국어교육에서는 자기조절학습과 관련된 연구들은 아직 초기 단계에 있다(한하림, 2021). 또한 대부분 선행연구들은 설문조사를 통해 수집된 데이터에 대한 양적인 분석에 치중되어 있다. 따라서 질적인 접근방식을 통해 한국어 학습자들의 자기조절학습 양상에 대해 보다 면밀하게 탐색할 필요가 있을 것이다.

2.3. 모바일 기반 외국어의 자기조절학습

모바일 기반 외국어의 자기조절학습에 관한 논의는 주로 영어 교육에서 다루어져 있다. 먼저 곤도(Kondo, M. 외, 2012)는 일본인 학습자들의 영어에 대한 자기조절학습을 촉진시킬 수 있도록 모바일 기기를 활용한 학습 방안을 제안하였다. 이 연구에서 종이책을 사용한 통제 집단에 비해 모바일 기반 영어 학습을 진행한 실험 집단 학습자들은 성취 목표에 대한 몰입도와 맞춤형 학습 과제 생성 등 자기조절학습 양상이 더욱 뚜렷하게 나타났다. 이는 외국어 학습자들의 자기조절학습을 지원하는 데 모바일 기기가 갖춘 효용성을 증명하였다.

王宏均 & 陳瑋瑜(Wang & Chen, 2020)은 대만 지역의 학습자 20명을 대상으로 반구조화 면담을 실시하여 교실 밖에서 그들의 유튜브 영어 교육 영상 시청에서 나타난 자기조절학습 양상을 조사하였다. 조사 결과에 따르면 대부분 대만 학습자들의 영상 시청 목적은 영어 학습 자원의 확보, 영어 학습 매력의

탐색 및 문화 지식의 획득에 집중되어 있다. 또한 학습자들은 유튜브를 통한 사회적 관계 유지 활동을 소홀히 진행하고 있다는 점도 이 연구를 통해 확인할 수 있다. 유튜브라는 영상 플랫폼에서 외국어 학습자들이 나타난 자기조절학습 양상을 탐색하는 데 의의가 있으나 중국에서 유튜브의 사용 제한으로 인해 중국인 한국어 학습자의 모바일 영상을 통한 자기조절학습 양상을 설명하기엔 한계가 있을 것이다.

이주은 & 임현우(2021)는 교실 밖에서 한국 고등학생들의 온라인에서의 영어 사용 및 테크놀로지를 토대로 한 영어학습 환경에서의 자기조절전략 사용 양상을 살펴보고 두 변인 간의 상관성을 고찰하였다. 고등학교 2학년 117명을 대상으로 설문조사를 진행하여 분석한 결과, 테크놀로지를 활용한 영어학습에서의 자기조절전략 사용이 소극적인 것으로 나타났다. 하위요인, 즉 목표 헌신, 상위 인지, 정서적, 사회적, 자원 및 문화적 조절 전략 중에 목표 헌신 전략을 가장 많은 사용을 나타냈고, 사회적 전략이 가장 낮게 사용된 것으로 나타났다. 또한 남학생에 비해 여학생의 자기조절학습 전략 사용을 더욱 높게 보였고 영어 능숙도가 높은 집단이 낮은 집단보다 전략 사용이 높게 나타났다.

이처럼 영어 교육에서 모바일 기기를 활용한 자기조절학습에 관련된 연구 성과물이 꾸준히 나오고 있지만 Ma(2022)에서 지적한 바와 같이 학습자들이 모바일을 통한 외국어 학습을 진행할 때 어떠한 자기조절학습 양상을 보였는지에 대한 연구의 수가 아직까지 절대적으로 부족한 실정이다. 더구나 모바일 기반 자기조절학습에 관련하여 진행된 연구가 한국어 교육 연구 분야에서는 아직까지 전무하다. 이에 본 연구는 모바일 기기를 통해 한국어를 학습하고 있는 중국 국내 학습자들의 자기조절학습 양상을 구체적으로 알아보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 모바일 기반 외국어 학습

1.1. 모바일 기반 외국어 학습의 개념 및 특성

모바일 러닝(Mobile Learning)은 보통 m-러닝(m-Learning)으로 축약하여 활용되고 있으며, 그중 모바일을 이용하여 진행한 언어 학습을 특별히 MALL(Mobile Assisted Language Learning)이라는 용어로 쓰이고 있다(한혜민, 2018). 다시 말하면 MALL은 m-learning에서 유래된 것으로, 모바일 활용 학습 중의 외국어 학습을 의미하며 치너리(Chinnery, 2006:9)에서 처음으로 사용하기 시작한 용어이다. 따라서 모바일 러닝이 갖춘 수많은 특성을 MALL에서도 적용될 수 있다. 먼저 모바일 러닝의 특성부터 살펴보면 연구자마다 조금씩 다르게 제시하고 있지만 다음 <표 II-01>과 같이 정리할 수 있다.

<표 II-01> 연구자에 따른 모바일러닝의 특성

연구자	특성
Chen et al.(2002)	접속성, 즉시성, 상호작용성, 학습 활동성
한국교육학술정보원(2003)	이동성, 접근성, 확장성, 신속성
정정훈(2004)	이동성(지역성), 휴대성, 즉시성, 개인성, 정보의 접근 용이성
김명숙(2010)	이동성, 휴대성, 편재성, 개인성, 신속성, 즉시접속성, 즉각적 피드백, 정보접근의 용이성, 자기주도성, 개인화 및 차별화된 서비스 가능, 보안성, 실시간 소통 가능성
김태현(2012)	이동성, 자기주도성, 편재성, 즉시접속성, 학습공동체형성, 개인성
이은애(2012)	이동성과 휴대성, 즉시성과 접근성, 확장성과 연결성, 개인성과 자기주도성, 위치성과 맥락성
김규미(2019)	이동성, 유연성, 개별화 가능성, 상호작용성, 자기주도성
김아름(2020)	이동성, 편재성, 즉시 접속성, 자기주도성, 상호작용성, 개인성

본 연구에서는 이를 참고하여 외국어를 학습하는 과정에서 주목할 만한 MALL의 대표적인 특성을 이동성, 자기주도성, 개인성과 상호작용성으로 종합하여 설명하고자 한다. 첫째, 이동성이란 시·공간의 제약을 받지 않고 학습자가 원하면 언제 어디서나 외국어 학습이 가능한 것을 의미한다. 따라서 이와 같은 맥락에서 ‘이동성’은 휴대성, 편재성 등 다양한 표현으로 제시되기도 한다(Kalakota & Robinson, 2001). 특히 스마트 시대에서 태어나고 성장한 신세대 학습자들은 디지털 네이티브(digital native)라고 불리며 디지털 기기의 이동성에 기반하여 이동 중이거나 틈새 시간에도 스마트폰을 포함한 각종 디지털 기기를 활용한 외국어 학습을 적극적으로 진행하고 있다. 김태현(2012)은 ‘이동성’을 모바일러닝의 다른 특성들을 파생하는 원천적인 특성으로 보고 있다. 둘째, 자기주도성은 학습자가 스스로 휴대한 모바일 기기를 통

해 학습하고자 하는 외국어에 대해 개별 학습 목표를 설정하여, 학습 내용 및 학습 방법을 선택하고 해당 외국어 학습을 주도하며 그 결과를 점검하는 것을 의미한다. 셋째, 개인성은 학습자가 각자 소유한 모바일 기기를 통한 맞춤형 서비스나 콘텐츠를 바탕으로 외국어를 학습하는 것을 의미한다. MALL의 개인성 특성을 발휘하여 학습자가 자신에게 적합한 외국어 학습 내용뿐만 아니라 적절한 수준의 학습 분량을 자유자재로 선정하여 원하는 시간대에 학습할 수 있다. 손지혜 외(2022)는 초반의 모바일러닝 연구에서 이동성과 편재성이 매우 강조되었지만 최근에 들어서는 자기주도성과 개인성으로 연구 중심이 옮겨가고 있다는 경향이 있다고 밝혔다. 넷째, 상호작용성은 모바일 기기를 갖춘 외국어 학습자가 질문이 있거나 피드백을 받고 싶을 때 시간적 혹은 공간적 제약 없이 교사나 다른 학습자들과 서로 상호작용하고 실시간으로 소통하는 것을 의미한다. 따라서 이는 ‘사람에 대한 접근성’으로 별도로 구분할 수 있다.

앞서 제시된 이 4가지 특성으로 인해 MALL 교육은 기존의 웹 기반 언어 교육, 즉 이러닝⁷⁾(e-learning) 기반 외국어 교육과 크게 차별화된다고 볼 수 있다. 이처럼 모바일 학습 환경의 여러 특성으로 인해 스미스(Smith, 2018)는 학습자들이 강의실 밖에서도 자신만의 속도에 맞춰 학습하고자 하는 언어 콘텐츠를 선택할 수 있고 SNS 등으로 다양한 사람들과 상호작용하는 등 MALL 교육의 여러 장점을 제시하였다. 치너리(Chinnery, 2004)에서는 모바일러닝을 이러닝의 하위 분류로 간주하였다. 그러나 MALL이 갖춘 이동성이란 특성으로 이러닝을 초월하고 외국어 및 제2언어분야에서의 새로운 교육 패러다임을 가져오고 있다. 즉 모바일 기반 언어 학습은 이러닝에 비하면 이동이 자유롭고 휴대가 간편하기 때문에 학습자가 원하는 장소와 시간에 학습을 진행할 수 있으며 또 이러한 시간적·공간적 자율성과 함께 자신의 학습 능력에 따라 학습 속도를 스스로 조절할 수 있다.

7) ‘이러닝’은 “여러 전자 기술(주로 인터넷)을 이용하여 학습자가 시간, 공간 등의 물리적 제약을 초월하여 학습하는 방식”을 가리킨다(홍은실, 2006: 321-322).

MALL의 이동성을 보장해 주는 것은 바로 무선 네트워크 접속 기술이라고 할 수 있다. 무선 인터넷이 활성화되기 전에 학습 내용을 미리 다운로드 방식으로 받아야 이동할 때 학습할 수 있는 번거로움이 있었지만 휴대용 단말기들이 상업용까지 확장하기 시작한 2000년대 이후 언어 학습을 포함한 모바일러닝이 대두되었고(홍은실, 2012) 관련된 연구물도 꾸준히 나타났다. 따라서 본 연구에서는 MALL을 무선 인터넷 접속이 가능한 휴대용 디지털 기기 및 그 기능을 통해 실현되는 언어 학습으로 정의하겠다. 여기서 말하는 ‘휴대용 디지털 기기’는 모바일 기기라고 불리며 스마트폰, 스마트 패드, 태블릿 PC, MP3 플레이어 등과 같이 간편하게 지참할 수 있는 가벼운 디지털 장비를 의미한다.

1.2. 모바일 기반 외국어 학습의 유형 및 교육적 가치

박현진 & 황주희(2015)에 따르면 외국어 교육의 구체적인 학습 활동의 효과를 극대화하기 위해 활용 가능한 모바일 기술 및 기기로는 “팟캐스트 등의 오디오 및 비디오 장치, 블로그(blog), 위키스(Wikis), 기계채점장치(Automated writing evaluation: AWE), SNS, 온라인게임, 넷북, 스마트북, 휴대폰, 소스 개방형 소프트웨어 및 클라우드 컴퓨팅(open-source software and cloud computing)” 등이 있다. 이와 같은 모바일 기술 및 기기를 기반으로 한 외국어 학습은 그 형태에 따라 다시 교육자가 주도한 학습과 학습자 스스로 주도한 학습으로 구분할 수 있다.

먼저 기존의 실증 연구를 통해 교육자들이 주도한 모바일 기반 외국어 학습의 교육적 효과를 살펴볼 수 있다. Alemi 외(2012)는 이란인 학습자를 대상으로 학문 목적 영어 어휘 학습과 어휘력 유지를 위한 SMS⁸⁾의 활용 효과를 검증하였다. 중고급 영어 실력을 갖춘 연구 참여자들을 임의로 실험 집단과 통

8) SMS란 ‘휴대폰의 문자 메시지 전송 서비스’를 의미한다.

제 집단으로 나누며 실험 집단 같은 경우에는 일주일 두 번씩 10개 어휘의 페르시아 해석, 영어 해석 및 예문을 SMS로 전달 받았고 통제 집단의 경우에는 종이 사전으로 같은 내용의 어휘를 학습하였다. 결과적으로 실험 집단에 속한 학습자들은 실험 후 바로 진행한 테스트에서 통제 집단 학습자들과 유의미한 차이를 나타내지 않았지만 지연 테스트에서 뚜렷한 차이점이 드러났다. 이를 통해 SMS로 통한 어휘 학습은 학습자들의 어휘 장기 기억에 큰 도움이 되었다. 그 이유는 실험 집단 학습자들은 스스로 휴대한 모바일에 많은 시간을 투자하면서 모바일 장치에 있는 어휘를 원하는 대로 복습할 수 있기 때문이라고 연구자들이 해석하였다.

모바일 애플리케이션을 활용한 손지혜 외(2022)에서는 ‘한통이’란 모바일 어휘 학습 애플리케이션을 이용한 한국어 교수·학습 방안을 초급 한국어 학습자 10명에게 적용하여 모바일 러닝에 대한 그들의 만족도와 성취도를 살펴 보았다. 여기서 주목할 만한 것은 연구자들이 학습 방안을 마련하기 전에 먼저 20~30대 베트남 학습자 55명과 중국 학습자 15명을 대상으로 모바일 러닝 학습 형태에 대한 설문 조사를 실시하여 학습자들이 인식한 ‘한통이’ 애플리케이션의 장단점과 요구 사항을 확인한 다음에 학습 어휘에 관련된 유튜브 동영상 강의 제작과 상호작용을 할 수 있도록 지원한 구글 클래스로 모바일 애플리케이션을 통한 학습의 단점을 보완한 것이다. 또한 약 3주 동안의 모바일 학습 방안은 학습 전, 본 학습과 학습 후 등 3단계를 거쳐 진행되었다. 학습 전에 교사가 구글 클래스에서 제시한 질문을 통해 학습 목표를 확인하고 본 학습에서 동영상 강의를 시청한 후 모바일 애플리케이션을 통한 학습을 진행하며 학습이 끝난 다음에 문제 풀기 및 단어장 만들기 등 학습 활동이 있었다. 그 결과, 대부분 학습자들은 모바일 학습 활동을 통해 한국어 능력이 향상되었다고 응답하였다.

SNS를 활용한 조영미 & 한혜민(2022)은 실험 연구를 원칙으로 삼아 정규 교

육 기관에서의 한국어 학습 단계를 마무리한 해외 고급 학습자 17명을 대상으로 이들이 한국어 학습을 지속적으로 진행할 수 있게끔 MALL을 토대로 한 자기주도학습 방안을 모색하였다. 해당 학습 방안에서 채팅, 문서 및 파일 공유, 투표, 게시판의 기능이 두루 갖춘 모바일 애플리케이션 카카오톡을 LMS으로 선정했고 카카오톡을 통해 유튜브 및 블로그 등 각종 콘텐츠 링크를 학습자들에게 제시하였다. 3개월 간 진행된 MALL 활동에 학습자들은 긍정적인 반응을 보였다. 따라서 이상의 연구들을 통해 MALL 교수·학습 방안이 엄밀히 계획되었다면 교육자들이 이끄는 모바일 기반 외국어 학습은 커다란 교육적 효과를 거둘 수 있다는 것을 알 수 있다.

그러나 교사 중심의 패러다임에서 학습자 중심의 패러다임으로 변환해야 함을 강조한 현시점에서 학습자들이 어떻게 자기주도적인 모바일 기반 외국어 학습을 진행해 왔는지를 더욱 주목할 필요가 있다. 이는 바로 이어서 다루고자 할 두 번째 형태인 학습자 주도 하의 모바일을 통한 외국어 학습이다. 라이 & 구(Lai & Gu, 2011)는 홍콩대학교 외국어 학습자들의 기술 활용 학습 경험을 살펴보았는데 기술에 기반한 그들의 활발한 학습 활동을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 온라인 사전을 활용한다; 둘째, SNS에서 학습하고 있는 외국어로 자신의 근황을 업데이트하거나 다른 학습자의 포스팅을 읽고 코멘트를 남긴다; 셋째, 유튜브에서 재미있는 시청각 콘텐츠를 찾아서 본다; 넷째, 온라인 포럼에서 다른 사람들이 토론한 내용을 읽는다; 다섯째, 온라인에서 뉴스를 읽는다; 여섯째, 메시지를 사용하여 같은 반에서 공부하는 친구에게 해당 외국어로 메시지를 보낸다. 그 연구를 참여한 학습자들은 교실 밖에서 이와 같은 활발한 학습 활동을 통해 외국어를 더 많이 배우게 되었고 강제적이지 않은 성격을 가진 이러한 학습 경험이 지루하지 않게 느꼈고 반구조화 면담에서 응답하였다.

또한 김아름(2020)은 설문조사를 통해 중국 대학생들이 동영상 공유 플랫폼

폼 또는 SNS를 통한 비형식 학습, 온라인 수업, 스마트폰 앱 등 각종 방법으로 한국어를 배우고 있으며 모바일을 활용할 때 주로 실시간 시청, 학습용 앱, 다운로드 방식과 내장형 콘텐츠 시청 등 방식을 사용한다는 점을 밝혔다. 이처럼 학습자들이 스스로 주도한 모바일 기반 외국어 학습의 종류도 매우 다양하다는 점을 어렵지 않게 확인할 수 있다.

앞서 언급한 논의를 종합하여 봤을 때 기존의 대부분 연구 결과물은 교사 혹은 연구자들이 주도한 학습 활동에 치중되어 있었고 학습자들이 주도한 외국어 학습 양상을 탐구한 것이 매우 드물다. 또한 학습자들이 주도적으로 모바일을 활용하여 외국어를 학습할 때 구체적으로 어떻게 진행하고 있는지가 아직까지 많이 밝혀지지 않았다. 디지털 네이티브라는 별명까지 가진 학습자들은 매일 스마트폰을 안고 살아가고 있으므로 모바일 장치로 외국어를 학습할 때 기존 세대와 어떻게 다를지 알아봄으로써 그들을 더욱 잘 이해할 수 있을 것이다.

라이 외(Lai et al., 2018)에서는 교실 밖에서 테크놀로지를 이용한 학습자들의 외국어 학습 경험을 ‘교수 지향 테크놀로지 경험(instruction-oriented technological experience)’, ‘오락 및 정보 지향 테크놀로지 경험(entertainment- and information-oriented technological experience)’과 ‘사회적 관계 지향 테크놀로지 경험(social-oriented technological experience)’ 등 3가지 유형으로 구분하였다. 여기서 말하는 ‘교수 지향 테크놀로지 경험’은 외국어 학습자들이 교육용으로 개발된 멀티미디어 온라인 학습 사이트, 교육용으로 운영된 페이스북 페이지 및 유튜브 채널, 교육용 팟캐스트, 어휘 학습용 애플리케이션 등을 의식적으로 활용하여 주로 어휘 및 문법 지식을 확장시키고자 하는 경험 유형을 가리킨다. 이는 학습자들이 테크놀로지를 통해 교실에서 학습한 내용을 보완하거나 원하는 언어 지식을 얻기 위함을 의미한다. ‘오락 및 정보 지향 테크놀로지 경험’은 학습자들이 오락

혹은 유용한 정보를 획득하고자 하는 목적을 갖고 테크놀로지를 활용하여 목표어 자원을 접함으로써 일상생활의 수요를 만족시키는 경험을 일컫는다. 노래나 오락 팟캐스트 듣기, 영화, 유튜브 비디오 클립 및 카툰 시청하기, 블로그 활동, 인스타그램 게시물 읽기 등은 이에 포함된다. 마지막으로 '사회적 관계 지향 테크놀로지 경험'은 목표어의 모어 화자 및 관련 커뮤니티와의 사회적인 교류를 추구하기 위해 테크놀로지 기반의 페이스북, 트위터, 위츠앱 등 소셜네트워크 서비스와 온라인 포럼 활동을 참여하는 것을 말한다.

본 연구에서는 라이 외(2018)에서 제시된 분류를 적용하여 학습자들의 모바일 기반 외국어 학습 경험을 '교수 지향 모바일 경험', '오락 및 정보 지향 모바일 경험' 및 '사회적 관계 지향 모바일 경험' 등 세 가지로 구분하여 중국인 학습자들의 모바일 기반 한국어 학습 활동들을 고찰하고자 한다.

1.3. 중국에서의 모바일 기반 외국어 학습 현황

정보기술의 급속한 발달에 따라 스마트폰을 포함한 각종 모바일 기기의 기능도 점차 풍부해지고 있다. 이처럼 다양한 기능을 토대로 활발하게 진행되는 온 모바일 기반 외국어 학습은 현재 중국에서 많은 각광을 받고 있으며 모바일을 통한 학습 중에 가장 인기가 많은 영역으로 발전되었다(李健 & 王文萍, 2014; 翁克山 & 吳京京, 2020). 따라서 모바일 기반 외국어 학습이란 분야도 중국 학계의 큰 주목을 받고 있다.

陳真真 & 賈積有(2020)에 따르면 중국에서 MALL에 관련된 연구사는 크게 3가지 단계로 구분하여 살펴볼 수 있다. 먼저 2000년부터 2008년까지는 초기 단계였으며 그간 관련 연구 결과물의 수가 매우 적었다. 2009년~2016년에는 급속한 발전 단계에 진입하였는데 이는 모바일 정보 기술의 비약적인 발전과 스마트폰의 성능 향상에 그 원인을 찾을 수 있다. 2017년 이후부터는 모바일

기기가 일상생활에 없어서 안될 생활 필수품으로 자리잡으면서 모바일 기반 외국어 학습에 대한 연구도 안정적인 발전 단계에 접어들었다. 또한 2015년 이전에 중국 국내의 MALL 연구는 대부분 소프트웨어공학 혹은 교육학 분야의 연구자에 의해 진행되었다. 이와 달리 외국어 교육에 실제로 종사하는 교사들이 주도한 MALL 연구는 상대적으로 부족한 실정이다(谷倩, 2015). 최근에 들어서야 MALL이란 연구 분야가 많은 외국어 교육자들의 관심을 받기 시작했다.

세부 연구 주제 측면에서 살펴봤을 때 중국의 MALL 연구는 외국어 능력 개발, 교육 모델 모색, MALL의 적용 효과 검증, MALL의 영향 요인, 교사 및 학습자들의 모바일 리터러시, 학습자들의 학습 동기 및 학습 전략 등으로 다양하게 이루어지고 있다. 먼저 언어 능력 영역을 접목한 MALL 연구의 경우, 듣기·읽기·쓰기·말하기를 아우르는 통합적인 모바일 기반 외국어 학습에 관한 연구가 가장 많은 반면에 발음, 문법을 다루는 연구를 거의 찾아볼 수 없다(陳真真 & 賈積有, 2020). 교수 모델을 모색하는 연구의 경우, 周雲(2016)는 블렌디드 러닝 이론, 다중지능이론 및 상호작용 교수모형을 토대로 모바일 기술을 기반한 대학 영어 스마트 교수 모델을 구축했고, 학습자들로 하여금 모바일 기기를 사용하여 수업 전 예습, 수업 후 강화, 교실 밖 자기 훈련, 그리고 교사에게 피드백 받기 등 다양한 수요를 만족시킬 수 있도록 지원하였다. MALL의 적용 효과에 대한 검증의 경우, 중국인 학습자들은 MALL이란 학습 방식과 학습에 높은 만족도를 보여주었으며(李曉東 & 張虹, 2013; 袁麗, 2019), 어휘(李思縈 & 高原, 2016), 듣기와 말하기(張潔 & 王以寧, 2011), 읽기(蔣銀健, 2016), 쓰기(羅凌, 2017) 등 세부 언어 영역에서 긍정적인 성과를 거두었다는 연구 결과가 어렵지 않게 찾아낼 수 있다. 모바일 리터러시를 다룬 연구의 경우, 劉海霞(2013)는 교사와 학습자들이 풍부한 모바일 학습 자원에 대한 이해도는 물론 활용도까지 매우 낮았다고 밝혔고 何芳 외(2018)는 학

습자들이 정보 획득 능력과 앱 활용 능력을 어느 정도 갖추었지만 모바일 리터러시를 지속적으로 높일 필요가 있다고 강조하였다. 마지막으로 학습 동기 및 학습 전략의 경우, 惠良虹 외(2019)는 모바일 기반 외국어 학습 환경에서 중국 대학생의 영어 학습 동기조절 전략의 사용을 살펴봤는데 ‘가치 조절’, ‘관심 향상’, ‘목표 환기’가 상대적으로 많이 활용된 전략임을 밝혔다.

중국에서 MALL의 출현은 비록 긍정적인 면이 많지만 이에 대한 부적절한 사용은 오히려 학습자들에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 견해도 있다(徐衛, 2018; 歐陽陽, 2019). 예컨대 학습자들은 모바일을 통한 외국어 학습을 진행할 때 자율성이 부족했기 때문에 온라인 뉴스, SNS 메시지 등 정보에 빠지기가 쉬우며 학습 효율이 많이 떨어진다. 또한 대부분 MALL 학습 앱의 개발에 있어서 외국어 교육 전문가들의 부재로 인해 모바일 학습 콘텐츠에 많은 문제점들이 나타나고 있다.

따라서 MALL의 이러한 부정적인 영향을 줄이고 긍정적인 역할을 최대한 발휘할 수 있도록 張秋萍 & 趙慧臣(2015)에서는 다음과 같은 5가지 측면에서 MALL의 개선 방향을 제시하였다. 첫째, 캠퍼스 환경을 이용하여 모바일 학습에 대한 학습자들의 인식을 제고한다. 둘째, 학습자들이 스마트폰을 활용하여 학습할 수 있도록 교사들은 적극 안내하고 지원해 준다. 셋째, 학습자들 간의 상호 작용 및 상호 협력을 강화함으로써 그들의 교류와 경쟁, 학습 자원의 공유를 통해 학습공동체를 구축한다. 넷째, 플랫폼을 구축하고 관련 기능을 개선함으로써 학습자들 간의 실시간 교류 및 협력 학습을 지원하고 참여도를 높인다. 다섯째, 모바일 학습 콘텐츠의 가독성과 형식의 다양성을 향상시킨다.

현재 중국에서 이루어진 MALL연구는 영어 교육 영역에 집중되어 있다. 이와 더불어 학습자들의 모바일 통한 외국어 학습 과정에 대한 관심이 상대적으로 부족하다는 지적도 존재한다(陳真真 & 賈積有, 2020). 따라서 본 연구에서는

중국인 학습자들의 모바일 기반 한국어 학습 과정에 주목하여 그들의 자기조절학습 양상을 구체적으로 살펴보고자 한다.

2. 자기조절학습

2.1. 자기조절학습의 개념 및 특징

정미경(2008)에서는 ‘자기 스스로 학습을 선택하고 실행하는 것’이라는 종합적인 의미에서 자기조절학습을 가리키는 용어는 매우 다양하다고 밝혔다. 예를 들면, 외국의 경우에는 self-control(Mahoney & Thoresen, 1974), self-management(Thomas, 1980), personal control(Wang, 1983), self-regulation learning(Zimmerman, 1986), self-regulatory skills(Gagne & Glaser, 1987), self-regulated cognition(Pressley & Ghatala, 1990) 등이 있다. 또한 한국의 경우에는 자기조절된 학습전략(문병상, 1993), 자기조절학습(김영상, 1992), 자기규제학습(손종식, 1993; 홍기철, 1994), 자기조절학습(박승호, 1995) 등과 같은 용어들이 사용되고 있다. 그러나 이는 학자들의 이론적 관점에 따라 표현을 달리했을 뿐 의미는 같기 때문에 본 연구는 자기조절학습이란 용어를 채택하여 정의하고자 한다.

자기조절학습 연구는 1980년대 짐머만(Zimmerman)을 중심으로 ‘학습자가 어떻게 자신의 학습을 조절해 나가는가’, 즉 학습자의 자기통제에 대한 집중적인 논의를 거듭하면서 본격적으로 시작되었다고 볼 수 있다(Zimmerman & Schunk, 1989). 짐머만(Zimmerman, 1989)은 “효과적인 학습이 외적 환경에 의해 발생하기보다는 학습자 스스로 자신의 학습과정을 조절함으로써 이루어진다(김태현, 2012; 박진희 & 박미희, 2019)”고 보았다. 또한 핀트리치(Pintrich, 2000)와 임철일(2001)은 자기조절학습을 학습자의 인지적 통제,

동기 및 정서적 통제, 환경자원에 대한 통제와 함께 학습자의 외현적 행동조절, 학습 환경의 통제 및 활용을 아우르는 포괄적인 개념으로 확장해 나가고 있다. 여러 연구들에서 제시된 자기조절학습의 특징을 종합하여 정리하면 다음과 같다. 첫째, 자기조절학습을 주장하는 학자들은 학습자들이 정보를 수동적으로 수용하는 것이 아니라 자신의 학습과정에 적극적으로 참여하고 기여한다고 전제한다. 둘째, 학습자는 자신의 인지, 동기, 행동 측면을 통제 및 조절할 수 있는 능력을 가지고 있다. 셋째, 자기조절은 목표나 준거를 기준으로 자신의 학습과정이 지속되어야 하는지 변경되어야 하는지를 판단하는 과정이다. 넷째, 개인의 인지, 동기, 행동의 자기조절이 개인과 환경 그리고 결과적인 성취 수준 간의 관계를 중재하는 역할을 한다.

2.2. 자기조절학습의 단계

짐머만(Zimmerman, 1998)은 자기조절학습을 전사고(foresight), 수행-의지조정(performance-volition), 자기성찰(self-reflection)의 세 가지 순환적 단계와 하위 과정으로 설명하고 있다(정애경, 2008). 이를 바탕으로 짐머만 & 캄피요(Zimmerman & Campillo, 2003)에서 추가 및 보완하여 자기조절학습의 3단계 모형을 예상단계, 실행단계와 자기성찰 단계로 나누어서 제시하였다.

예상단계(1단계)는 학습을 본격적으로 시작하기 전의 준비 단계라고 할 수 있다. 이 단계에는 학습 내용에 대한 분석을 수행하면서 성취 목표를 설정하고 사용하고자 학습 전략을 세우게 된다. 또한 최종 목표를 달성하기 위한 자기 동기 부여 신념을 갖추는데 이는 다시 자기효능감, 성취 결과에 대한 기대, 현재 처리하고 있는 과제의 가치 및 그에 대한 자신의 흥미, 그리고 학습 목표를 성취할 수 있도록 하는 지향적 태도로 구분할 수 있다. 실행단계(2단

계)는 학습을 실제로 수행하는 단계이며 이 과정에서 자기조절학습자는 스스로를 통제하고 관찰해 나가면서 자신의 학습을 끊임없이 모니터링할 수 있다. 따라서 여기서 학습자의 집중력과 의지력이 필요하다. 마지막인 자기성찰단계(3단계)는 학습자가 자신을 돌아보고 반성하는 시간을 가지는 단계라고 하는데 크게 자기판단과 자기반성으로 범주화할 수 있다.

임철일(2001)에 의하면 학습자의 외부환경에서 자기조절학습에 영향을 미치는 요인들을 ‘학습집단규모 요인(개인 혹은 집단)’, ‘물리적 학습환경 요인(교실 혹은 학습 매체 등)’, ‘학습 과제 요인(과제의 속성)’ 및 ‘교수설계전략 요인’의 네 가지로 구분하고 있다. 여기서의 물리적인 학습환경 요인은 새로운 학습환경이 도래하였을 때 그에 맞는 새로운 자기조절 능력이 필요하다는 견해이다. 이는 전통적인 교실환경에서 필요로 하는 자기조절능력과 웹 기반 환경, 모바일환경 등 각각의 환경에 맞는 자기조절능력이 상이하다는 것을 시사한다. 그러나 Zhujun An 외(2021)에서는 아직까지는 외국어교육 학계에서 학습자들이 자기주도적으로 테크놀로지를 활용하여 언어를 학습하는 것에 대한 이해와 지식이 매우 부족하다고 밝히고 있다.

자기조절학습에 대한 문헌 검토를 통해 알 수 있듯이 이 개념은 교육심리학 분야에서 매우 성숙한 단계에 접어들었지만 제2언어 습득 및 외국어교육 영역에서는 아직 충분히 탐색되지 못하는 아쉬움이 남았다. 따라서 본 연구에서는 짐머만 & 캄피요(Zimmerman & Campillo, 2003)에서 제시한 자기조절학습의 3단계 모형에 주목하여 모바일러닝이란 환경 속에서 중국인 한국어 학습자들은 단계별로 진행된 자기조절학습에서 나타난 문제점이 무엇인지를 파악하고자 한다.

2.3. 자기조절학습의 유형

학습자마다 개인차가 존재하지만 그러한 차이점을 모두 고려하여 학습자들에게 적합한 교육방안을 마련하는 것은 거의 불가능한 일이다. 이때 학습자간의 유사성과 차이점을 바탕으로 그들을 몇 가지 집단으로 구분하고 유형화하는 것은 하나의 방법이 될 수 있다(정윤선, 2015).

박승호(2003)는 군집 분석 방법을 활용하여 연구를 참여한 중학생들의 자기조절학습 유형을 초인지, 초동기, 의지적 통제 등 자기조절학습의 구성 요소에 따라 4가지 군집으로 구분하였다. 이 연구에서 학업성취도가 높은 학생의 경우 자기조절학습을 많이 참여하며 초인지와 의지적 통제 능력이 높고 초동기가 상대적으로 낮았다. Abar & Loken(2010)는 잠재프로파일분석(LPA)이란 잠재변인 분석방법을 바탕으로 고등학생들의 자기조절학습 유형을 ‘높은 자기조절형’, ‘평균적 자기조절형’, ‘낮은 자기조절형’으로 분류한 바 있다. 여기서 ‘높은 자기조절형’에 속한 학습자들은 높은 수준의 학업 수행 능력을 보여준 반면에 ‘낮은 자기조절형’에 해당하는 학습자들은 학업 수행 능력이 많이 부족했다. 안미경 & 정영란(2012)은 질적 사례 연구 방법을 통해 초등과 학수업에서 관찰된 초등학생 6명의 자기조절학습 유형을 제시하였다. 학생들의 인지조절, 행동조절, 동기조절이 유기적으로 연계되어 상호작용함에 따라 그들의 자기조절학습 구조도 다르게 나타났다. 예컨대 어떤 학생들은 ‘인지조절’과 ‘동기조절’의 결합형, 또 어떤 학생들은 ‘동기조절’과 ‘행동조절’의 결합형으로 자기조절학습을 진행하고 있었다.

지금까지 살펴본 자기조절학습 유형에 관련된 선행 연구들은 학습자들이 구체적인 자기조절학습 장면에서 나타난 학습 양상을 유형화할 수 있음을 시사하고 있다.

3. 모바일 기반 한국어 자기조절학습

3.1. 모바일 기반 한국어 자기조절학습의 특징

앞서 언급한 모바일 기반 외국어 학습의 이동성, 자기주도성, 개인성 및 상호작용성 등 특성은 중국인 학습자들의 한국어에 대한 자기조절학습과 연계될 때 나타나는 학습의 특징은 다음 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 다양한 한국어 학습 콘텐츠에 대한 높은 접근성이다. 이승연(2021)에 의하면 2000년대 ‘한류’ 열풍이 퍼져나가기 시작한 이후 드라마, K-pop 등 한류 콘텐츠를 활용한 온라인 교육 자료가 끊임없이 쏟아지고 있다. 또한 스마트폰, 뉴미디어 등의 발전에 힘입어 교육용 한류 콘텐츠뿐만 아니라 한국인 원어민, 한국어 교육 전문가들이 직접 제작하는 양질의 한국어 학습 콘텐츠도 여러 플랫폼에서 광범위하게 등장하고 있다. Prenskey(2001)에 따르면 Z세대 학습자들은 디지털 관련 경험이 풍부했기 때문에 자신이 필요로 하는 온라인 정보를 빠르게 획득할 수 있다. 따라서 모바일을 기반한 한국어 학습을 주도적으로 진행해 나가는 중국인 학습자들에게는 수많은 양질의 한국어 학습 콘텐츠를 손쉽게 접근할 수 있다는 장점이 물론 존재한다. 그렇지만 학습 콘텐츠의 양이 감당할 수 있는 정도 이상 너무 많을 경우 오히려 학습 효율이 떨어지고 그들의 한국어 학습에 불이익을 가져다 줄 수 있다(徐衛, 2018).

둘째, 언제 어디서나 가능해진 비형식적인 한국어 학습 방식이다. 박주연(2013)은 외국어를 보다 효과적으로 학습하기 위해 공식적인 학교 수업과 비형식적 학습을 병행할 필요가 있다고 강조한 바 있다. 여기서의 ‘비형식적 학습’이란 ‘비공식적 학습’이라고도 하는데 이는 ‘언어 학습보다는 일련의 의미 있는 의사소통 활동을 참여함으로써 외국어 의사소통능력을 자연스럽게 향상시키게 된다’는 것을 의미한다(Scokett, 2013; Dressman, 2020:4). 모바일 기반 한국어 학습은 학습자들로 하여금 한국어를 스스로 학습하고 있음에도 불구하고 모바일 기기의 휴대성을 이용하여 의사소통을 중심으로 한 한국어 활

동을 많이 참여하도록 유도할 수 있다(박한별, 2019). 이를 통하여 한국어에 대한 학습자들의 흥미를 잃지 않도록 할 뿐만 아니라 한국어를 지속적으로 학습하는 동기를 유지해 줄 수 있다.

셋째, 학습 공동체를 스스로 조성함으로써 상호작용을 추구할 수 있는 점이다. 모바일 기반 외국어 학습은 학습자 개인이 소유한 모바일 기기로 진행하지만 무선 인터넷을 바탕으로 외부 세계와 연결할 수 있는 기능이 숨어 있다. 따라서 한국어 학습 목적을 가진 개개인들은 온라인이란 환경에서 모여서 한국어 학습 콘텐츠를 서로 공유하고 고민을 함께 극복할 수 있을 것이다(홍수미 & 이정민, 2021). 특히 요즘 각종 SNS(소셜네트워크)가 발달했기 때문에 신세대 학습자들이 상호작용할 수 있는 장이 더욱 많아지고 있다.

결국 이상과 같은 3가지 특징은 상호 연결되어 있다고 볼 수 있다. 양질의 한국어 학습 콘텐츠가 다양하기 때문에 한국어 학습자들은 시간과 공간의 제약 없이 이러한 한국어 콘텐츠로 비형식학습이란 방식을 통해 접하고 또 이를 바탕으로 학습 공동체에서 상호 교류한다. 따라서 모바일 기반 한국어에 대한 자기조절학습을 잘 활용한다면 교실에서 진행되는 전통적인 한국어 수업에 대한 보조 학습 방안이 될 수 있다(박한별, 2019).

3.2. 모바일 기반 한국어 자기조절학습의 전략

효과적인 외국어 학습에 있어서 학습자들의 자기조절능력은 매우 중대한 역할을 발휘한다(Ching; 2002; Dornyei & Ryan, 2015; Şahin Kizil & Savran, 2016). 앞서 언급한 것처럼 특히 오늘날 같은 디지털 환경 속에서 모바일 기기를 통해 접할 수 있는 한국어 학습 콘텐츠의 양이 매우 방대하고 복잡하기 때문에 자기조절능력 없이는 학습자가 원하는 한국어 성취 목표를 성공적으로 달성하기 어려울 것이다.

핀트리치(Pintrich, 2000)에 따르면 자기조절학습 능력이란 학습자들이 자신의 인지, 정서, 동기 등 요소를 통제할 줄 아는 능력뿐만 아니라 처하는 학습환경을 컨트롤하고 여러 자원을 관리하는 전략을 활용할 수 있는 능력을 아우르는 개념이다. 이는 자기조절학습 능력이 높은 학습자들은 자기조절에 관련된 전략을 적극적으로 활용한다는 것을 시사하고 있다.

Tseng, Dornyei & Schmitt(2006)는 헌신 제어, 메타인지 제어, 만족 제어, 감정 제어, 환경 제어 등 5개 요인을 자기조절 전략의 하위 요소로 규정하였다. 이를 바탕으로 라이 외(2011)는 외국어 학습자들의 테크놀로지 활용 학습 경험에서 사용된 자기조절전략을 정서 조절(affect regulation, 언어 학습이 지루하지 않도록 긍정적인 감정을 고취하는 것), 메타인지 조절(metacognition regulation, 언어 학습 과정을 구상하고 평가하며 모니터링하는 것), 사회적 연결 조절(social connection regulation, 외국어 모어 화자나 동료 학습자들과 연결하고 상호작용하는 것), 목표 헌신 조절(goal commitment regulation, 성취 목표에 집중하고 끊임없이 수행하는 것), 자원 조절(resource regulation, 외국어 학습에 유용한 자원을 탐색하고 확장하는 것), 문화 학습 조절(cultural learning regulation, 목표 언어에 해당된 문화에 대한 이해를 추구하는 것) 등 6가지 전략으로 분류하였다.

라이 외(2011)의 연구 결과에 따르면 홍콩의 대학생 외국어 학습자들은 문화적 학습 조절, 자원 조절, 정서 조절과 목표 헌신 조절에서 적극적인 참여를 나타냈지만 사회적 연결 조절 측면에서는 가장 소극적으로 참여한 것으로 나타났다. 같은 맥락에서 이주은(2021)은 교실 밖에서 한국인 EFL 고등학생들의 온라인 영어 활동을 참여하는 양상을 고찰하였는데 그들도 사회적 연결을 지향하는 자기조절학습 전략을 가장 낮게 사용했다고 밝혔다. 외국어 학습자들의 사회적 상호작용을 크게 확대시킬 수 있다는 것은 테크놀로지의 가장 중요한 역할로 꼽히고 있다는 기존 연구들(Thorne, Black & Sykes, 2009;

Kern, Ware & Warschauer, 2008)을 고려했을 때 중국인 KFL 학습자들은 모바일이란 학습 환경에서 한국어를 학습할 때 사회적 연결 조절을 포함한 각종 자기조절 전략을 어떻게 활용하고 있는지를 심층적으로 고찰할 필요가 있음을 시사한다.

Barnard 외(2009)는 온라인 학습 환경에서의 자기조절학습은 전통적인 학습 환경과 다를 수 있다는 점을 강조하면서 학습자들의 온라인 학습 환경에서의 자기조절학습 전략을 목표 설정, 시간 관리, 환경 구조화, 도움 요청, 과제 수행, 자기 평가 등 6가지 요소로 밝힌 바 있다. Zheng 외(2016)는 중국 EFL 학습자들의 학습에 대한 신념과 온라인 자기조절 영어 학습 간의 관계를 살펴봤다. 그의 연구 결과에 따르면 학습자의 자기조절학습 전략은 목표 설정, 환경 구조화, 과제 수행 및 시간 관리, 도움 요청, 자기 평가 등 5가지로 설명할 수 있는데 영어 학습을 영어 지식과 영어권 문화를 탐구하는 방식으로 인식하는 학습자일수록 온라인 환경에서 자기조절학습 전략을 더 많이 활용했으며 자기조절학습 능력도 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

앞서 살펴본 바와 같이 모바일 기반 외국어 학습의 효과는 지금까지 진행되어 온 다양한 연구에서 검증되었는데, 이는 모바일 플랫폼과 모바일 학습 콘텐츠가 지니는 특성 그 자체로부터 비롯되는 것이 아니라 그것을 도구로 삼고 주도적으로 학습하는 학습자에 의해서 발생하는 것이라고 할 수 있다(박진희 & 박미희, 2019). 따라서 모바일을 활용하여 능동적인 학습을 이어나가는 학습자의 자기조절학습에 보다 주목할 필요가 있다. 다시 말하면, KFL 학습자가 모바일 학습 자료를 사용함으로써 주도적으로 학습해 나가는 과정에서 어떠한 특성을 보이는지, 그리고 그 과정에서 어떠한 전략을 활용했는지, 혹은 학습자 개개인의 어떠한 특징이 학습 동기를 자극시켜 진정한 ‘학습’이 일어나게끔 하는지에 대해 보다 면밀하게 검토할 필요가 있을 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 질적 사례연구

1.1 사례연구에 대한 이해

이 연구는 중국에서 모바일 기기를 활용하여 한국어를 학습하고 있는 학습자들의 자기조절학습 양상과 그중에서 나타난 문제점을 기술하고 교육적 시사점을 제공하는 데 목적이 있다. 따라서 학습자들의 사고와 실천의 과정이 핵심적인 분석 대상이 된다. 이러한 분석 대상을 보다 심층적으로 이해하기 위해서는 표준화된 측정도구를 이용한 양적인 접근방법보다는 맥락 속에서 현상을 있는 그대로 이해하고자 하는 질적인 접근방법이 적절하다. 따라서 본 연구는 구체적인 사례에 대한 심층적인 연구를 중심으로 하는 사례연구 방법을 사용하도록 한다.

질적 연구의 방법은 현장의 행위자들이 가지고 있는 주관적 관점과 의미 혹은 의도를 이해하는 것의 중요성을 강조한다. 또한 현장을 있는 그대로 기술하며 그것이 속한 맥락 속에서 총체적으로 이해하는 것을 중시한다. 질적 연구 방법을 통해서 학습자의 모바일 기반 한국어 학습에 대한 생각과 학습 경험 속에서 전개되는 자기조절학습 양상을 충실하게 기술하고, 학습자들의 행위를 그들이 속한 모바일 학습 환경이란 맥락 속에서 이해할 수 있을 것이다. 또한 이 과정 속에서 학습자들의 주관적 관점, 의미, 의도를 반영함으로써 내부자의 관점에서의 이해를 추구하도록 한다.

Yin(1994, 11-15)은 사례연구를 정의하면서 현상과 그것의 맥락을 의도적으로 분리해 내는 실험이나, 현상과 맥락을 함께 조사할 수는 있으나 맥락을

조사하는 능력이 현저하게 떨어지는 사회조사와 대비시킨다. 그에 따르면, 사례연구는 실제 세계 맥락 속에서 현재 존재하는 현상을 조사할 때, 특히 현상과 맥락 사이의 경계가 뚜렷하지 않을 때 사용하기에 적합한 경험적 연구방법의 하나이다. 본 연구에서 핵심적인 연구 대상이 되는 학습자들의 자기조절학습 양상은 모바일 학습이라는 맥락과 구분되기 어려운 실세계의 현상이라는 점에서 사례연구 방법은 유용한 연구방법이 된다.

궁극적으로 이 연구는 사회적 사실에 대한 ‘이해’를 추구하는 해석적 패러다임에 기초해 있다. 해석적 패러다임에서는 행위자들이 맥락과 상황 속에서 서로의 행동을 의미가 있는 것으로 받아들이고, 그것을 해석 또는 정의하는 가운데 상호행위를 영위한다고 본다(야마무라 켄메이, 1992, pp.57-57; 강지영, 2006에서 재인용). 따라서 해석적 패러다임에서는 특정한 사회적 맥락 속에서 참여자들이 어떤 의미, 관점, 의도를 가지고 행위하는지를 내부자의 관점에서 이해하는 것이 중요시된다.

1.2. 연구 절차

1.2.1. 예비 연구의 시사점

본고에서는 질적 사례연구를 위해 본 조사에 앞서 예비 조사를 실시하였다. 이는 본 조사 설계를 위한 연구문제 확인, 적합한 조사 대상자 선정, 그리고 조사 방법 확정 등을 사전에 검토하기 위한 절차이었다. 따라서 예비 연구로 현재 중국 대학교에서 한국어를 전공하고 있는 2학년 학습자 두 명을 섭외하여 반구조화 면담을 진행하였다. 참여자들의 정보는 <표 III-01>과 같이 정리하였다.

<표 III-01> 예비 연구 참여자 정보

	학생 A	학생 B
나이/성별	20살/여	20살/남
한국어 수준	중급	초~중급
모바일기기 보유 현황	스마트폰, 아이패드, 노트북	스마트폰, 아이패드, 노트북
모바일러닝 활용 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 학습용 앱 활용 • 사전 검색 • 번역기 활용 • 위챗 공식계정 팔로업 • 콘텐츠 시청(한국 노래, 드라마, 예능, 뉴스 등) 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습용 앱 활용 • 사전 검색 • 번역기 활용 • 위챗 공식계정 팔로업 • 콘텐츠 시청(한국 드라마)

<표III-01>에서 확인할 수 있듯이 이 두 명의 학습자들은 한 개 이상의 모바일 기기를 소지하고 있으며 모바일 기기 활용에 매우 친숙한 세대에 속한다.

면담은 일대일로 각각 1시간 쯤 진행하였고 연구자는 면담 내용을 녹취하고 전사·분석하였다. 예비 조사 결과와 본 조사를 위한 시사점은 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 사례의 선정이다. 예비 조사에서 중국 내 4년제 대학교 재학 중인 한국어 전공 2학년 학습자를 연구 대상으로 삼았는데 이들이 교실 밖에서 모바일 기기를 활용하여 한국어 학습을 폭넓게 진행하고 있고 모바일러닝을 통한 한국어 학습에 대해 매우 긍정적으로 인식하고 있으나 평소에 한국어와 관련된 학교 과업이 워낙 무겁기 때문에 모바일러닝을 가볍게만 수행했다는 점을 발견할 수 있다. 또한 학습자들은 한국어 수업 외에 학교 측 배정한 다른 수업도 들어야 하고 동아리 행사 등에도 참여하고 있기 때문에 모바일을 통한 하루의 한국어 학습 시간이 무척 짧았다. 따라서 본 조사에서는 한국어 전공자들보다 모바일 기기에 더욱 의존하여 한국어 학습을 활발하게 진행하며 모

바일러닝 활용 시간이 길다고 보고한 한국어 학습자를 선정하여 연구하고자 한다.

둘째, 연구 절차에 관련된 것이다. 예비 연구에서 학습자를 선정한 직후 바로 면담을 진행했기 때문에 면담 때 학습자들이 모바일러닝 경험을 회상하는데 긴 시간을 거쳤고 관련 경험을 떠올리지 못하기도 했다. 따라서 본 조사에서 탐색하고자 하는 모바일 환경에서의 한국어 자기조절학습 양상과 문제점을 깊이 밝히기 위하여 면담 전에 모바일러닝에 관한 설문조사를 먼저 진행하고자 한다. 또한 설문조사를 통한 공통된 패턴이나 상반된 패턴을 가진 사례를 위주로 검토할 예정이다.

셋째, 자료 수집 방법에 관하여 설문조사 결과와 심층 면담 외에 학습자들이 사용한 모바일 학습 자료에 대한 수집도 함께 이루어질 것이다. 또한 학습자들이 보고한 자료의 신뢰도와 타당성을 확보하기 위한 삼각검증법의 일환으로 교사와 면담을 진행하고 관련 내용에 대한 분석도 같이 진행하고자 한다.

이상과 같이 예비 연구부터 얻은 시사점을 반영하여 다음과 같이 본 조사의 절차를 마련하였다.

1.2.2. 본 연구의 연구 절차

1) 사례 선정 절차

모바일을 통한 학습자들의 한국어 자기조절학습 양상을 보다 풍부하게 탐구하고 기술할 수 있도록 연구자는 예비조사를 통해 얻은 시사점을 바탕으로 모바일 기반 한국어 학습에 대한 필요성을 절실하게 느끼고 모바일 학습 시간이 길며 모바일 활동을 다양하게 진행하고 있는 중국인 학습자 사례를 선정하

고자 하였다.

한혜민(2018)에서 해외에 거주하고 있는 한국어 학습자들은 한국어의 노출 빈도와 사용빈도의 절대적인 부족으로 인해 인터넷 검색, 유튜브 영상 및 SNS 등을 활용하면서 자기주도적인 학습을 해왔다는 공통점이 있다고 밝혔다. 따라서 연구자는 이에 기초하여 일차적으로 한국에서 생활하는 중국인 학습자를 제외시키고 중국 국내의 한국어 학습자 집단만을 집중적으로 고찰하기 시작했다. 또한 예비 연구의 결과에서 중국 대학교의 한국어 전공 학습자들이 학교에서 마련되어 있는 한국어 교육과정 때문에 모바일을 통한 한국어의 추가 학습에 시간을 많이 할애하지 못한 점을 입각하여 그들을 연구 대상 범위에서 배제하기로 했다. 결국 중국에서 한국어를 학습한 다음에 한국으로 유학을 오고자 하는 학습자들을 연구대상으로 선정하게 되었다. 그 이유는 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 한국 유학을 결심하고 중국에서 한국어를 미리 학습하고자 하는 학습자들은 한국어를 어느 정도 충분히 습득하고 단기간 안에 TOPIK 시험에서 최소 3급 혹은 그 이상의 성적으로 받아야 한국 대학교로 성공적으로 입학할 수 있다. 이 때문에 대부분 학습자들은 한국어를 잘 배우고자 하는 강력한 학습 동기를 갖고 있으며 또 이에 따른 한국어 학습 활동을 다양하게 수행할 것이라 예상된다. 둘째, 현재 중국에서 다양한 교육 기관 혹은 사설 학원에서 한국 유학 준비반을 운영하고 있지만 대학교에서 개설되는 한국어 교육과정처럼 체계적이지 못한 한계점이 있다. 따라서 그에 대한 보완책으로 학습자들은 모바일 학습 플랫폼과 모바일 학습 콘텐츠에 의존하면서 함께 학습하고 있다.

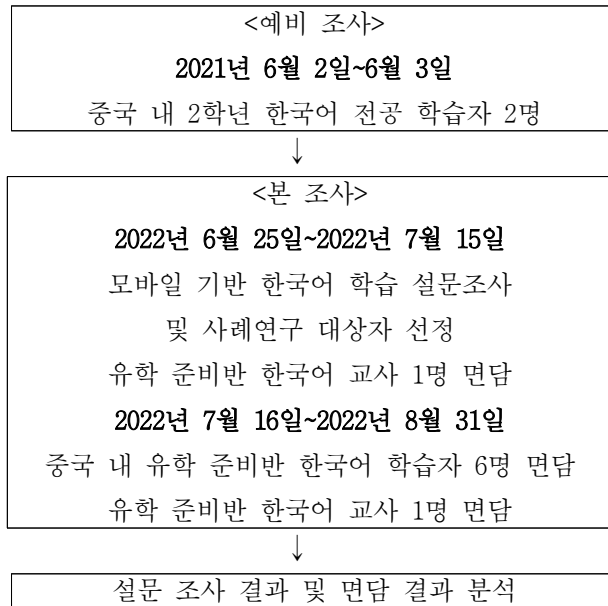
이러한 과정을 통해 한국 유학 준비반 학습자를 모집단으로 정한 다음에 연구자는 그중에 적합한 사례연구 대상자를 선정하기 위하여 중국 광둥 지역의 한 유학 준비반 한국어 교사에게 도움을 요청하여 유학 준비반 전체 학생을

대상으로 모바일 기반 한국어 학습 경험에 관한 설문조사를 실시하였다. 설문조사 내용은 주로 학습자들의 성별, 연령, TOPIK 등급, 한국어 학습 시간 등 기본 정보 및 소유하고 있는 모바일 기기, 모바일 학습 방법, 학습 장소, 학습하는 한국어 영역, 모바일 학습 시간 등 모바일 기반 한국어 학습 경험이 두 가지로 구분할 수 있다. 그중에 모바일을 통한 한국어 학습 방법의 다양성 및 모바일 학습 시간의 길이를 기준으로 하여 연구 대상자를 일차적으로 선정하였다. 또 교사와의 면담을 통해 유학 준비반 학습 과정에서 한국어 학습에 대한 학습자들의 열정 및 학습 태도를 바탕으로 최종적으로 6명 학습자를 본 연구의 연구 사례로 삼았다. 각 사례에 대한 구체적인 내용은 연구 참여자 부분에서 더욱 자세하게 기술하겠다.

2) 자료 수집 절차

본 연구의 조사 도구는 크게 설문 조사와 심층 면담 등 두 부분으로 구성되었다. 자료를 수집하기 위하여 연구자는 6월 25일부터 7월 15일까지 진행된 설문조사 중에 최종 사례 대상자의 조사 결과를 따로 정리하였고 이를 바탕으로 7월 16일부터 8월 31일까지 학습자 한 명당 두 차례의 심층 면담을 진행하였다. 학습자들과의 면담 과정에서 생기는 궁금증을 해소하고 또 유학 준비반에서 그들의 학습 과정 및 학습 내용에 대해 더욱 심도 있는 이해를 추구하고자 하기 위해 연구자는 그들의 담임 한국어 교사와의 면담도 함께 진행하였다. 마지막으로 수집된 자료를 종합하여 사례들을 유형화하여 분석하였다. 이상의 연구 절차에 대해 간략히 정리하면 다음 <표 III-02>와 같다.

<표 III-02> 조사 절차



2. 본 연구의 실행 과정

2.1. 연구 참여자

2.1.1. 한국 유학 준비반 학생

1) 학습자들의 기본 배경

본 연구의 주 연구대상인 6명의 중국인 학습자들은 중국 내의 한 한국 유학 준비반에서 한국어를 1년 동안 학습한 후 한국 대학교에 입학한 공통점이 있다. 또한 그들은 중국 대학입학시험을 통해 원하는 중국 대학교에 입학하지 못했다. 그 중에 3명의 학습자들은 중국 대학입학시험 중의 일반 전형에 참가

하였고 나머지 3명은 소위 ‘예고’, 즉 중국 예술대학이나 예술학과의 입학시험에 응시하였다. 6명의 학습자의 기본 정보를 정리하면 아래 <표 III-03>와 같다.

<표 III-03> 학습자 기본 정보

	성별	나이	한국어 수준	한국 유학반에서의 집중 학습 기간	한국 유학 준비반 학습 결과
A	여	20	중~고급	2020.09~2021.06	한국 대학교 입학
B	여	20	중~고급		한국 대학교 입학
C	여	20	중급		한국 대학교 입학
D	여	20	중급		한국 대학교 입학
E	여	21	중급		예비 합격
F	여	20	중급		예비 합격

학습자 A의 경우 중국 대학입학시험의 일반 전형을 통해 중국 대학교에 합격했지만 자신이 원했던 대학교가 아니었기 때문에 한국 유학을 진학하기로 결심했다. A는 한류의 영향을 받아 한국과 한국 문화에 대한 호기심을 갖고 있다. 또한 코로나19 때문에 출국 절차가 더욱 복잡해진 미국 혹은 유럽 국가로 유학 가는 대신 중국과 비슷한 문화를 가진 한국의 매력을 느꼈기에 한국 유학을 최종적으로 선택하였다. 한국 유학 준비반에서 1년의 공부를 마친 뒤 한국어능력시험(이하 ‘TOPIK’) 4급의 성적으로 외국인 전형을 통해 서울 소재의 한 명문대학교에 입학했다.

학습자 B의 경우 중국 대학입학시험의 일반 전형을 거치고 유명하지 않지만 그나마 괜찮은 대학교에 들어갔다. 그러나 제한적인 전공 선택으로 인해 한국 유학을 준비하기 시작했다. 기타 5명의 학습자들과 차별화된 점은 B가 한국 대학교 입학에 대한 실패 우려 때문에 합격했던 중국 대학교로 돌아갈 수 있는 퇴로를 스스로 마련했다는 것이다. 결국 한국어 학습에 열심히 임한 B는 TOPIK 4급을 달성하게 되면서 중국 대학교를 과감히 포기했고 글로벌 전

형으로 원하는 서울 소재 대학교에 성공적으로 입학하였다.

학습자 C의 경우 예술 전형에서 낮은 점수를 받아 원했던 중국 대학교에 합격하지 못했다. 따라서 어렸을 때부터 한국 드라마를 즐겨 봄으로써 한국과 한국 문화에 대해 쌓아 온 호감으로 부모님의 지원에 힘입어 한국 유학을 목표로 설정하여 유학 준비반에 들어왔다. 1년 동안 공부한 결과, 학습자 C는 TOPIK에서 4급을 취득하고 외국인 전형을 통해 서울 소재의 한 명문대학교에 입학했다. 그러나 코로나19의 확산으로 인해 대학교 1학년 때 한국에 입국하지 못했고 중국에 머무르면서 온라인 수업을 수강했다.

학습자 D의 경우 예술 전형에 지원하기 전부터 아이들을 추종하여 한국에 대해 쌓았던 호감을 토대로 한국으로 유학 오는 생각을 가지고 있었다. 또한 예술대학 입학시험을 준비하는 과정에서 선생님이 한국 유학을 권하였기 때문에 친구의 추천으로 유학 준비반에 들어와 한국어를 본격적으로 학습하기 시작했다. 그 결과, 학습자 D는 TOPIK 시험에서 3급을 받아 외국인 전형으로 예술계열의 학과를 전공할 수 있는 한국 대학교에 입학하게 되었다.

학습자 E의 경우 부모님의 계획에 따라 애초부터 외국 유학의 길을 정했기 때문에 중국 대학입학시험의 일반 전형에 참가했지만 대학교 진학을 자발적으로 포기했다. 또한 E는 방탄소년단(BTS)을 추종하기 때문에 한국에 대한 관심을 가지고 딸을 호주로 유학을 보내고자 했던 아버지를 설득한 후 한국 대학교 진학을 목표로 유학 준비반의 일원으로 합류하게 되었다. E는 평소에 한국어 실력이 출중한 편이었지만 TOPIK 시험에서 실수로 답안지를 잘못 기입했기 때문에 좋은 점수를 취득하지 못하였다. 따라서 외국인 전형을 통해 예비 합격자 자격을 취득하고 해당 한국 대학교의 언어교육원에 들어가 6개월 정도의 한국어 학습을 추가적으로 수행하였다. 그 후에 다시 응시한 TOPIK 시험에서 4급을 받고 한국에서 진정한 대학 생활을 보내기 시작했다.

학습자 F의 경우 예술 전형 시험 준비를 위해 활용한 모바일 애플리케이션

에서 한국 유학 준비반의 소개를 접하고 나서 어렸을 때부터 줄곧 시청해 왔던 한국 드라마의 영향으로 축적된 한국에 대한 호감으로 유학 준비반에 들어와 한국어를 본격적으로 학습하기 시작했다. 아쉽게도 TOPIK 시험에서 9점이 모자라 TOPIK 3급을 취득하지 못했고 한국 대학교 예비 합격자 자격만 받았다. 그 뒤로 학습자 F는 해당 한국 대학교의 언어교육원에 진학하여 1년 정도 한국어 공부를 추가적으로 진행하면서 학교 측 주관하는 한국어 시험에 응시하고 결국 3급을 달성한 후, 올해 9월에 예술 관련 학부 과정을 밟기 시작했다.

2) 한국 유학 준비반에서 거친 학습 단계

한국 유학 준비반은 1년 단위로 운영되고 있다. 본 연구에 참여한 6명의 학습자들의 경우, 전부 2020년 9월에 입학하고 2021년 6월에 졸업했다. 그들은 여타 중국 대학생들처럼 9월에 개강하고 1월까지 기말고사를 마친 후 겨울 방학을 보낼 수 있었다. 3월에 새 학기가 시작하면 다시 학교로 복귀하여 학교 공부를 이어갔다. 두 학기의 학습 과정을 모두 이수한 학습자들이 보통 2가지 선택지가 있는데, 하나는 한국 대학교에 입학하여 바로 대학 생활을 시작하는 것이고 다른 하나는 한국 대학교의 예비 합격자 자격을 취득했으나 해당 대학교의 언어교육원에 입학하여 요구된 한국어 수준에 도달한 다음에 학부 과정을 본격적으로 밟는 것이다. 이때 한국어 성적은 그들이 어떤 선택지를 갖게 될지 결정해 주는 역할을 하고 있다. 여기의 한국어 성적이란 일반적으로 TOPIK 시험의 결과를 의미한다. 만약에 TOPIK 시험에서 3급이란 성적을 받지 못한다면 신청하고자 하는 한국 대학교 측에 코로나19 기간 동안 따로 마련된 한국어 시험에 응시하고 그 결과를 대신 제출할 수 있었다. 만일 TOPIK 시험과 한국 대학교가 주관한 한국어 시험에서 모두 떨어진다면 언어교육원

에 먼저 진학하고 거기서 일정 기간의 한국어 학습을 진행한 후에야 한국 대학교에 들어가 전공을 학습할 수 있다. 따라서 본 연구의 참여 학습자들 중에 4명은 전자에 속하고 나머지 2명은 후자의 경우에 해당된다.

3) 한국 유학 준비반에서의 한국어 학습 내용

첫 학기인 가을 학기 같은 경우, 유학 준비반 학습자들은 월요일부터 금요일까지 오전마다 3시간의 한국어 수업을 수강하였고 화요일만 오후 수업까지 이수했다. 학습 내용은 연세대학교 한국어 교재에서 나타난 어휘 및 문법을 위주로 되어 있다. 첫 학기가 마무리될 때 쯤 연세대학교 교재 1권, 2권 및 3권의 초반부를 모두 학습한 상태이었다.

둘째 학기인 봄 학기 같은 경우, 학습자들은 평일 오전에만 한국어 수업을 수강하였고 오후에는 주로 TOPIK 모의고사에 응시했다. 또한 봄 학기 초반에 다가올 TOPIK II시험을 대비하기 위해 TOPIK 시험에 관련된 읽기, 듣기 및 쓰기 기능을 위주로 학습하였다. TOPIK 시험을 치른 다음에 신청하고자 하는 한국 대학교의 한국어 말하기 시험 및 면접을 준비하기 위해 말하기를 위주로 수업을 들었다. 야간 자율학습 시간에 단어 받아쓰기 혹은 TOPIK 문제 풀기 등을 위주로 진행되었다. 한국어 교사도 학습자들이 풀었던 TOPIK 문제에 대한 해석을 위주로 봄 학기 수업을 마련했다고 언급했다. 이를 통해 유학 준비반 학습자들은 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 등 한국어 영역에 대한 포괄적인 학습을 수행했다는 것을 확인할 수 있다. 이상의 학습 내용을 다시 표로 정리하면 아래 <표 III-04>와 같다.

<표 III-04> 유학 준비반의 학습 내용 및 학습 활동

		오전 (8:30~12:00)	오후 (14:30~18:00)	저녁 (19:00~21:00)
가을 학기 (2020.09 ~ 2021.01)		연세대학교 교재 (1,2,3권)	화요일만 연세대 교재 학습. 나머지 요일은 자율학습으로 진행	자율학습
봄 학기	2021.03.01 ~ 04.11	TOPIK II 문제 해석	TOPIK II 모의고사	자율학습
	2021.04.12 ~ 06.09	말하기 시험 및 면접 준비	자율학습	자율학습

4) 모바일 기반 한국어 학습 경험

본 연구의 참여 학습자들은 전부 2000년 이후 출생자로 진정한 디지털 네이티브이자 모바일 네이티브인 Z세대⁹⁾에 속한다. 따라서 그들은 일상생활 속에 스마트 기기를 자연스럽게 접하고 특히 스마트폰을 만능키처럼 활용하고 있다. 이는 그들의 모바일 기반 한국어 학습 시간을 통해서도 어렵지 않게 확인할 수 있다.

9) Jason & Denise(2020)에 의하면 Z세대는 1996년에서 2012년 사이에 태어난 세대를 가리키는 용어이며 '스마트폰에서 떨어질 수 없는 세대'로 불리기도 한다. 그들은 하루 평균 10시간 이상 스마트폰을 포함한 디지털 매체를 사용하는데 이는 Z세대의 가장 큰 특징이라 할 수 있다(안재린 & 심윤진, 2018; 최수정, 2021). Prensky(2001)에 따르면 교수·학습 측면에서 볼 때 Z세대 학습자들은 게임을 하는 것처럼 즐거운 학습 방식을 더욱 선호하며 교사의 일방적인 전수보다 보고 경험하면서 자기주도적으로 학습하는 것에 더욱 익숙하다. 따라서 Z세대를 대상으로 외국어를 교육할 때 교사가 지식을 전달하기보다는 그들을 돕는 조력자로서 이들의 학습 흥미를 강화할 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다(안재린 & 심윤진, 2018:67).

<표 III-05> 모바일을 통한 한국어 학습 시간

	소유한 모바일 기기	매일(단위:h)	매주(단위:h)
A	스마트폰, 아이패드, 노트북	2	12
B	스마트폰, 아이패드, 노트북	2~3	14~21
C	스마트폰, 노트북	2~3	14~21
D	스마트폰, 아이패드, 노트북	2	14
E	스마트폰, 아이패드, 노트북	3	21
F	스마트폰, 노트북	5	30

먼저 <표 III-05>은 학습자들이 소유하고 있는 모바일 기기와 그들의 모바일을 통한 한국어 학습 시간을 보여주고 있다. 학습자들마다 스마트폰과 노트북이 기본적으로 가지고 있고 학습자 C와 G 외에 나머지 학습자들은 아이패드까지 학습 도구로 활용한다고 보고하였다. 또한 모바일 기기를 사용하여 한국어를 학습하는 시간이 매일 무려 2, 3시간 이상이 소요되고 매주 10시간 이상으로 나타났다. 이는 예비조사 때 확인된 한국어 전공 학습자들의 짧은 모바일 학습 시간과 비교한다면 매우 큰 차이점임을 발견할 수 있다. 또한 학습자들과 개별적으로 진행한 1차 면담에서 연구자의 “모바일 기기로 어떠한 한국어 학습 활동을 진행하고 있는지”란 물음에 학습자마다 각각 다른 학습 경험을 공유해 주었다.

학습자 A의 경우 모바일을 활용한 한국어 학습 경험은 5가지로 정리할 수 있다. 첫째, 중국 최대 SNS 플랫폼인 ‘위챗(微信)’에서 한국어 교사에게 질문한다. 둘째, 위챗 공식계정을 활용하여 한국어 뉴스를 청취하고 듣기 연습을 진행한다. 셋째, 한국어 억양을 향상시키기 위하여 한국 드라마를 시청한다. 넷째, 어휘 학습용 애플리케이션 ‘후찌양카이신즈창(滬江開心詞場)’을 통해 한국어 어휘를 학습한다. 다섯째, 한국어 교육 분야에서의 인플루언서들이 제작한 교육용 동영상을 시청한다.

학습자 B 같은 경우 모바일을 활용한 한국어 학습 경험은 4가지로 정리할 수 있다. 첫째, YTN 뉴스를 활용하여 한국어 발음, 읽기 및 듣기 수준을 제고

한다. 둘째, 중국 오디오 콘텐츠 플랫폼인 ‘시마라야(喜馬拉雅)’를 활용하여 한국어 듣기 연습을 한다. 셋째, 어휘 학습용 애플리케이션 ‘후찌앙카이신즈창’을 통해 한국어 어휘를 학습한다. 넷째, 일대일 전화 한국어 수업을 통해 재한 중국인 교사와 한국어 말하기를 연습한다.

학습자 C의 경우 모바일을 활용한 한국어 학습 경험은 4가지로 정리할 수 있다. 첫째, 한국 드라마 생방송을 시청한다. 둘째, 한국 라디오 애플리케이션 AudioClip을 청취한다. 셋째, 어휘 학습용 애플리케이션 ‘후찌앙카이신즈창’을 통해 한국어 어휘를 연습하고 암기한다. 넷째, SNS 플랫폼인 ‘샤오홍수(小紅書)’ 및 인스타그램을 통해 새로운 한국어 어휘를 학습한다.

학습자 D 같은 경우 모바일을 활용한 한국어 학습 경험은 7가지로 정리할 수 있다. 첫째, 온라인 한국어 수업을 구매하여 수강한다. 둘째, 한국 노래를 들으면서 가사를 통해 어휘를 학습한다. 셋째, 어휘 학습용 애플리케이션 ‘후찌앙카이신즈창’을 통해 한국어 어휘를 학습한다. 넷째, SNS 플랫폼인 ‘샤오홍수’를 활용하여 한국어 문법에 대한 해석을 탐색하여 정리한다. 다섯째, 자막 없이 한국 예능 프로그램을 시청한다. 여섯째, 한국 드라마를 시청하면서 기억할 만한 표현이 나오면 화면을 캡처해서 노트에다가 기록한다. 일곱째, 일대일 전화 한국어 수업을 통해 재한 중국인 교사와 한국어 말하기를 연습한다.

학습자 E 같은 경우 모바일을 활용한 한국어 학습 경험은 6가지로 정리할 수 있다. 첫째, 온라인 수업을 구매하여 수강한다. 둘째, 한국 노래를 들으면서 따라 부른다. 셋째, 어휘 학습용 애플리케이션 ‘후찌앙카이신즈창’을 통해 한국어 어휘를 학습한다. 넷째, SNS 플랫폼인 ‘샤오홍수’를 활용하여 한국어 쓰기에 관한 동영상에 따라 한국어 쓰기 훈련을 정기적으로 한다. 다섯째, 중국 오디오 콘텐츠 플랫폼인 ‘시마라야’를 활용한 TOPIK II 듣기 연습을 한다. 여섯째, 위챗 공식 계정을 통해 한국어 및 중국어를 겸비하는 뉴스를 읽는다.

학습자 F의 경우 모바일을 활용한 한국어 학습 경험은 7가지로 정리할 수 있다. 첫째, 틱톡에서 한국어 웹툰 영상을 꾸준히 시청한다. 둘째, 음악 전공생으로 한국 노래를 즐겨 들으면서 노래를 따라 부른다. 셋째, 어휘 학습용 애플리케이션 ‘후찌앙카이신즈창’을 통해 한국어 어휘를 학습한다. 넷째, 중국 최고의 온라인 콘텐츠 커뮤니티인 ‘즈후(知乎)’에서 한국어 문법을 익힌다. 다섯째, 중국 오디오 콘텐츠 플랫폼인 ‘시마라야’에서 한국어 라디오를 청취한다. 여섯째, 언어교환 애플리케이션인 HelloTalk를 활용하여 한국인 모어 화자들과 한국어로 의사소통한다. 일곱째, 카카오톡이란 메신저를 통해 한국인 모어 화자들과 음성통화를 진행하면서 한국어 구어 표현을 익힌다.

여기서 주목할 만한 점은 학습자 A와 B만 노트북을 통해 한국어를 학습하는 경험 각각 한 가지를 언급했다는 것이다. 따라서 거의 모든 학습자들은 스마트폰에 의존하여 한국어 학습 경험을 실천하고 있다는 점을 확인할 수 있다. 앞서 살펴본 것처럼 본 연구에 참여한 학습자들은 스마트폰을 활용한 한국어 학습 경험이 매우 풍부하다. 이는 다시 표로 정리하면 아래 <표 III-06>과 같다.

<표 III-06> 모바일을 통한 한국어 학습 경험

	성별	나이	TOPIK	모바일 학습 경험
A	여	20	중고급	<ul style="list-style-type: none"> SNS 플랫폼을 통해 교사에게 질문하기 위챗 공식계정을 활용한 듣기 연습 어휘 학습용 앱인 '후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)' 활용 한국 드라마 시청을 통한 발음(억양) 개선 교육 동영상을 통한 한국어 문법 학습
B	여	20	중고급	<ul style="list-style-type: none"> YTN 뉴스를 통한 한국어 학습 어휘 학습용 앱인 '후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)' 활용 오디오 플랫폼인 '시마라야(喜馬拉雅)'를 통한 듣기 연습 일대일 전화 한국어 수업을 통한 말하기 연습
C	여	20	중급	<ul style="list-style-type: none"> 한국 드라마 생방송 시청 한국 라디오 애플리케이션 AudioClip 청취 어휘 학습용 앱인 '후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)' 활용 SNS 플랫폼을 통한 어휘 학습
D	여	20	중급	<ul style="list-style-type: none"> 온라인 강의 수강 한국 노래 듣기 어휘 학습용 앱인 '후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)' 활용 SNS 플랫폼을 통한 문법 학습 자막 없이 한국 예능 프로그램 시청 한국 드라마를 통한 표현 학습 일대일 전화 한국어 수업을 통한 말하기 연습
E	여	21	중급	<ul style="list-style-type: none"> 온라인 강의 수강 한국 노래 듣기 어휘 학습용 앱인 '후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)' 활용 교육 동영상에 따른 쓰기 연습 오디오 플랫폼인 '시마라야(喜馬拉雅)'를 통한 듣기 연습 위챗 공식계정을 활용한 한국어 학습
F	여	20	중급	<ul style="list-style-type: none"> 틱톡을 통한 한국어 웹툰 영상 시청 한국 노래 듣기 어휘 학습용 앱인 '후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)' 활용 온라인 콘텐츠 커뮤니티인 '즈후(知乎)'를 통한 문법 학습 오디오 플랫폼인 '시마라야(喜馬拉雅)'를 통한 듣기 연습 언어교환 앱인 HelloTalk을 통한 원어민과의 교류 카카오톡을 통해 원어민과 음성통화

2.1.2. 한국 유학 준비반 교사

본 연구의 참여 교사는 한국 유학 준비반 개설 이래 첫 교사이기 때문에 한

국 유학 준비반 수업을 포함하여 한국어와 관련된 모든 행사를 기획하고 이끌어간 사람이라고 할 수 있다. 이 교사는 학부 때 중국의 한 유명한 외국어대학교에서 한국어를 전공했고 대학교 때 교환학생 신분으로 한국에서 1년을 생활한 적이 있으며 한국어 실력이 무척 뛰어나다. 그러나 교육학을 전공하지 않았기 때문에 한국어 교육과 관련된 지식과 경험이 다소 부족할 수 있다.

교사와의 인터뷰를 통해 파악된 것으로는, 이 교사는 유학 준비반 학습자들이 TOPIK 시험과 각 한국 대학교 주관한 한국어 시험 및 면접에서 좋은 성적을 받을 수 있도록 시간과 노력을 애써서 투자했을 뿐만 아니라 학습자들이 향후에 한국 대학 생활에 잘 적응할 수 있게끔 발표 과제를 내 주며 더빙 대화 등 행사도 적극적으로 개최했다.

한국어 수업 내용에 관련하여 가을 학기 때 교사는 주로 연세대학교 교재를 활용한 수업을 진행했는데 단어, 문법을 위주로 학습자들에게 설명한 후 학습자들로 하여금 연습 문제 풀기와 문장 만들기 과제를 제출하도록 하였다. 그리고 수업 중에 단어를 잘 외웠는지를 평가하기 위해 단어 받아쓰기를 상시적으로 실시한 편이었다. 봄 학기 때는 TOPIK II 시험 문제를 위주로 기능별로 오전 수업을 진행했으며 구체적으로는 전날 풀었던 읽기 문제와 듣기 텍스트를 위주로 설명했다. 쓰기도 TOPIK II에서 나온 작문 과제를 작성할 수 있도록 교육 내용을 마련하였다. 또한 4월 중순에 학습자들이 TOPIK 시험을 치른 뒤, 교사가 각 한국 대학교에서 주관한 한국어 시험과 면접을 대비시킬 수 있도록 교육 내용을 융통성 있게 다시 조절하였다.

이상의 내용을 통해 대학교 한국어 전공 수업들에 비하면 유학 준비반에서 개최된 한국어 수업들은 TOPIK II 시험 및 한국 대학교의 한국어 능력 검정 시험을 통과하기 위한 성격이 매우 강하다는 점을 확인할 수 있다. 또한 한 교사가 교육과정의 설계 및 실행을 전담했기 때문에 학습자들에게 주어진 자율 학습 시간이 비교적 많은 편이다.

2.2. 자료의 수집 및 분석

2.2.1. 자료의 수집

1) 학습자 면담 및 기록 자료

본 연구의 최종 사례로 선정된 학습자 6명과의 면담은 각각 2회의 반구조화된 면담과 수차례의 상시적인 비형식적 온라인 채팅으로 진행되었다. 면담은 학습자의 안전을 고려하여 비대면 플랫폼인 ZOOM을 활용하여 진행하였고 온라인 채팅은 중국의 모바일 애플리케이션 ‘위챗’으로 통해 이루어졌다. 1차 면담에서는 사례연구 대상자를 선정하기 위해 실시된 모바일을 활용한 한국어 학습에 관한 설문조사 결과를 바탕으로 학습자들의 전반적인 모바일 기반 언어 학습 경험에 대해 질문하였고, 2차 면담에서는 모바일을 통한 한국어 학습을 진행할 때 학습자들의 구체적인 학습 방식 및 학습 태도에 대해 주로 질문하였다. 1차 및 2차 면담에 각각 1-2시간이 소요되었다.

온라인 채팅의 경우에는 연구자가 면담 자료를 검토하면서 빠진 부분이 있거나 궁금증이 생길 때마다 학습자들에 연락을 취하면서 최대한 자유로운 대화 분위기를 조성함으로써 학습자들과의 친교를 충분히 쌓을 수 있었다. 1회의 채팅에 짧게는 5분 길게는 20분 가량의 시간이 소요되었다. 비형식적인 온라인 채팅을 통해 수집한 연구 자료는 채팅이 끝나는 대로 학습자별로 따로 전자 노트에 기록하였다.

또한 모바일을 활용한 한국어 학습인 만큼 학습자들이 보고한 모바일 학습 플랫폼과 모바일 학습 콘텐츠에 대한 리스트, 그리고 모바일 학습 내용에 대한 기록 자료를 학습자들에게 전달 받을 수 있도록 요청하였다. 따라서 학습

자들의 모바일 기반 한국어 학습 경험을 엿볼 수 있는 자료들이 이상과 같은 방법으로 수집되었다.

2) 교사 면담

사례를 선정하기 전과 후 한국 유학 준비반에서 그들의 한국어 학습을 전담하는 교사와의 면담은 2회의 반구조화 면담과 여러 차례의 수식적인 비형식적 온라인 채팅 및 대면 대화로 진행되었다. 면담의 경우에는 대략 1회에 1시간이 소요되었다. 1차 면담에서는 본 연구에 적합한 사례를 선정하기 위하여 여러 학습자들의 기본 배경 및 한국 유학 준비반의 운영 방식, 교수·학습 내용 등에 대해 주로 질문하였고, 2차 면담에서는 본 연구의 사례로 선정된 6명의 학습자들에 초점을 맞추어 그들의 학습 태도, 한국어 성적, 교사와 학습자들 간의 상호작용 등에 대해 주로 질문하였다. 비형식적인 온라인 채팅과 대면 대화는 1회에 짧게는 5분 길게는 30분 가량의 시간이 소요되었으며, 주로 질문한 내용은 학습자들에게 추천한 모바일 플랫폼이나 콘텐츠에 관한 것이었다. 온라인 채팅을 통해 얻은 정보는 그날그날에 바로 전자 노트에 옮겨고 대면 대화는 녹음하지 않고, 자연스럽게 이야기를 한 후 대화가 끝난 직후 기억이 사라지기 전에 노트에 곧바로 옮겨 적었다.

3) 교육기관 측 보도자료

한국 유학 준비반이 속한 교육기관 측에 해당 학년이 끝날 무렵에 우수한 성적을 취득한 학습자들을 대상으로 인터뷰를 실시하여 그들의 학습 경험담과 학습 성과를 문서화하여 위챗 공식계정에 올리고 있다. 이는 학습자들에 대한 표창이기도 하지만 한국 유학 준비반에 대한 홍보물이기도 한다. 본 연

구에 참여한 6명의 학습자 중에 참여자 A와 B의 인터뷰 내용을 위챗 공식계정에 실려 있다는 것이 확인되었다. 그중에 학습자 A와 B가 유학 준비반에서 한국어를 학습하면서 한국어와 관련된 시험에서 취득한 성적을 찾아볼 수 있으며 한국어를 배우는 과정에서 어떠한 어려움을 겪었는지, 또 어떠한 방법으로 극복했는지에 관한 내용을 다루고 있다.

따라서 이상의 절차와 방법으로 수집된 자료의 목록을 간단히 정리하면 다음 <표 III-07>과 같다.

<표 III-07> 수집된 자료의 목록

학습자	<ul style="list-style-type: none"> • 반구조화된 면담 녹음 (2회, 약 1~2시간 씩) • 비형식적 온라인 채팅 기록 (수시로, 약 5~20분 씩) • 모바일을 통한 한국어 학습 기록물
교사	<ul style="list-style-type: none"> • 반구조화된 면담 녹음 (2회, 약 1시간 씩) • 비형식적 온라인 채팅 및 대면 대화 기록 (수시로, 약 5~30분 씩)
교육기관	<ul style="list-style-type: none"> • 참여 학습자 A와 B를 표창한 보도자료

2.2.2. 수집된 자료의 분석

수집된 자료에 대하여 연구자는 여러 번 듣고 읽으면서 반복적으로 등장하는 어휘, 활동, 사건을 먼저 간단한 단어와 기호로 ‘코딩’하였다. 자료의 코딩은 자료 자체에서 사용되고 있는 학습자들과 교사의 일상적 용어와 범주로 묶어 나갔으며, 분석을 진행해 나가면서 연구자의 분석틀에 기초해서 재범주화해 나가면서 완성시켰다(조용환, 1999 참고).

자기조절학습 이론에서 가장 중요하게 여기는 것은 두 가지가 있는데, 하나는 학습자들이 자신에게 유익한 학습 환경을 어떻게 선택하고 조직하며 만드느냐는 것이고, 다른 하나는 학습자들이 자기 교수의 형식과 양을 어떻게 계획하고 통제하느냐는 것이다(Zimmerman, 2010). 따라서 이를 기준으로 삼아 본

연구는 선정된 6명의 학습자들이 모바일 환경에서 한국어에 관련되어 어떠한 자기조절학습 양상이 나타났는지를 면밀히 검토하고자 한다.

2.2.3. 분석의 타당성 검증

질적 연구의 논리와 방법에 의한 연구들은 양적 논리와 방법에 의한 연구들과 동일한 방식으로 타당성을 검증할 수 없지만, 질적 연구에 있어서도 연구의 신빙성을 높이고 질을 보장하는 일은 매우 중요하다. 덴진(Denzin, 1989)은 질적 연구의 타당성을 검증하기 위한 여러 방법들로 ①조사방법의 삼각구도화(triangulation), ②분석 결과에 대한 연구자의 반성과 성찰, ③연구 참여자의 내용 검토와 조언, ④동료 연구자의 내용 검토와 조언 등 방법을 사용할 것을 제안하였다. 이러한 방법은 연구자의 부주의나 이해 부족 혹은 정보 제공자의 한계와 의도적 왜곡 등으로 인해 발생할 수 있는 문제를 해결하기 위해서 다른 종류의 자료를 이용한 해석, 연구자의 다른 관점에서의 해석, 다른 사람의 해석들 간의 비교를 통해서 연구의 타당성을 확보하려는 노력에 해당된다.

본 연구에서는 자료의 수집 과정에서 학습자들과의 면담 자료 이외에도 교사와의 인터뷰 자료, 학습자들이 사용했던 모바일 언어학습 기록 자료 및 교육기관 측의 보도 자료를 통해 조사방법의 다각화를 추구하였고 여러 방법을 사용함으로써 연구 대상에 대한 보다 완벽한 이해를 시도하였다. 분석의 결과에 대해 연구자 스스로 시간 간격을 두고 반성하고 성찰해 봄으로써 과연 연구의 결과가 적절한지에 대해 검토하였다. 자료의 수집 과정에서부터 분석의 과정에서까지 주요 정보 제공자인 연구 참여 학습자 및 참여 교사에게 연구자의 해석에 대해 질문하고 피드백을 받음으로써 연구자가 발견한 것에 대한 현장 내부자의 관점에서의 검토를 거쳤다.

IV. 모바일을 통한 한국어 자기조절학습 양상

디지털 미디어 및 인공지능을 토대로 조성한 환경 속에서 태어나고 살아가는 미래세대를 위한 한국어 교육을 실시하기 위해 무엇보다 디지털 네이티브 학습자들이 교실 밖에서 각종 모바일 기기와 모바일 플랫폼으로 어떠한 한국어 자기조절학습을 진행하고 있는지를 이해하는 것이 우선되어야 할 것이다. 따라서 본 연구는 중국인 KFL 학습자들의 모바일을 기반으로 한 한국어 자기조절학습의 양상을 고찰함으로써 디지털 세대를 위한 교육 내용과 교육 방식에 대한 이해를 돕는데 기여하고자 한다.

구체적으로 먼저 IV장 1에서는 중국인 KFL 학습자들의 모바일 한국어 학습 자원에 대한 선택과 집중 양상을 기술, 분석하고자 한다. IV장 2에서는 중국인 KFL 학습자들의 모바일을 통한 한국어 학습 공동체 구축 양상을 기술, 분석하고자 한다. IV장 3에서는 중국인 KFL 학습자들의 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 점검, 활용 및 가공 양상을 기술, 분석하고자 한다. IV장 4에서는 중국인 KFL 학습자들의 모바일 한국어 학습 환경에 대한 통제 양상을 기술, 분석하고자 한다.

1. 모바일 한국어 학습 자원의 선택과 집중

모바일을 통해 접할 수 있는 한국어 학습 자원이 무궁무진하다. 본 연구에 참여한 학습자들이 한국 유학 준비반에서 한국어를 학습하면서 교사나 조교에 의해 또한 수많은 모바일 학습 자원을 추천 받았다. 따라서 이번 절에서는 중국인 KFL 학습자들은 방대한 모바일 한국어 학습 자원에 대해 어떻게 선택

적으로 활용하고 있는지를 알아보고자 한다.

1.1. 자신에게 필요한 한국어 학습 자원으로

한국 유학 준비반의 한국어 학습 과정을 거치고 최종적으로 가장 뛰어난 성적을 취득한 학습자 A는 한국어 담당 교사가 추천한 온갖 모바일 한국어 학습 자원을 시도해 보고 결국 자기에게 맞는 일부 자원을 선택하여 꾸준히 활용해 온 모습을 보여준 대표적인 학습자라고 할 수 있다. 그는 가장 애용한 모바일 플랫폼은 바로 ‘후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)’이라는 어휘 학습용 애플리케이션이다. 이 애플리케이션의 사용 이유에 대해 학습자 A는 [자료1]과 같이 진술하였다.

[자료1] 학습자 A

연구자: 어휘 학습용 앱을 어떻게 사용하게 되었나요?

학습자 A): 첫 학기에 선생님이 저희에게 어휘량이 중요하다고 강조하셨어요. 그래서 어휘량을 늘리기 위해서 교사가 추천해 준 ‘후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)’란 어휘 학습용 앱을 활용하기 시작했어요.

학습자 A는 유학 준비반에 들어가기 전에 한국어를 전혀 못하는 상태였다. 그렇지만 진학 목표로 설정한 한국 대학교는 외국인 전형에 지원한 유학생에게 최소 4급 이상의 한국어 성적을 요구하고 있다. 다시 말하면 7개월 안에 학습자 A는 4급을 취득해야만 목표 대학교에 성공적으로 입학할 수 있다. 그럼에도 불구하고 학습자 A는 과감하게 높은 목표를 세웠다. 결국 TOPIK 시험에서 188점이라는 고득점으로 4급을 달성했고 간절히 원했던 한국 대학교로 입학할 수 있게 되었다. 실제로 학습자 A는 2점만 더 받았다면 5급도 획득할

수 있을 것이다.

학습자 A에게 단기간 안에 이렇게 좋은 성적을 달성할 수 있는 비결을 묻자 그는 자신의 어휘량이 매우 중요한 역할을 발휘했다고 응답했다. 그러나 그의 한국어 어휘력을 키울 수 있었다는 데에 가장 도움이 되는 것은 의외로 교과서가 아니라 앞서 언급한 ‘후찌앙카이신즈창’이란 어휘 학습용 애플리케이션이었다. 학습자 A는 이 어휘 학습용 애플리케이션의 효과에 대하여 [자료 2]과 같이 진술하였다.

[자료2] 학습자 A

연구자: 그 어휘 학습용 애플리케이션은 한국어 학습에 도움이 되었나요?

학습자 A): 네, 저에게 도움이 많이 되었던 것 같아요. 지금도 계속 사용하고 있어요. 그 앱이 없다면 제가 읽기 시험에서 그렇게 높은 점수를 취득할 수 없을 것 같아요.

학습자 A에 따르면 그 어휘 애플리케이션을 처음 사용했을 때 한국어를 전혀 모르기 때문에 어렵다고 느꼈지만 유저 친화적인 인터페이스가 갖추어져 있기 때문에 쉽게 조작할 수 있었다. 또한 그는 이 애플리케이션을 통해 읽기 시험에서 점수의 향상을 실감했기 때문에 그 애플리케이션을 계속해서 이용하게 되었다. 이 과정에서 A는 애플리케이션의 관련 기능을 식별하고 자신에게 도움이 되는 방향으로 활용했다고 언급하였다. 예컨대 애플리케이션의 게이미피케이션 요소를 활용하여 주변 친구들과 대결하면서 누가 더 많은 어휘를 암기하였는지 비교함으로써 더 많은 단어를 습득할 수 있었다. 이 어휘 학습용 애플리케이션의 구체적인 사용에 대하여 학습자 A의 진술은 [자료3]과 같다.

[자료3] 학습자 A

연구자: 그럼 어휘 앱 사용에 대해 조금 더 자세히 설명해 주시겠어요? 예를 들어 사용 시간, 사용 장소 등등.

학습자 A): 그 앱 같은 경우 제가 주로 한가할 때 사용했어요. 예를 들면 오전에 저희는 수업이 있지만 중간에 30분 정도 쉴 수 있어요. 주변 친구들은 다 이야기하면서 그 시간을 보냈지만 저는 핸드폰을 꺼내서 그 앱을 갖고 놀았거든요.

연구자: 그 시간에 왜 이 앱을 사용하고 싶나요?

학습자 A): 그때 휴식 시간이었지만 저에게는 공부하는 데 딱 좋은 컨디션이잖아요? 그리고 하루 중에 오전 시간에 기억력이 가장 높다는 거라고 생각했어요. 그래서 이렇게라도 단어를 조금 더 외우고 싶어서요.

연구자: 그렇군요. 그럼 이 시간을 빼고 다른 시간대도 이 앱을 사용하나요?

학습자 A): 그리고 제가 저녁에 하루의 학습 일정을 모두 마치고 기숙사에 돌아가서 샤워를 한 후 침대에 누울 때도 이 앱을 활용했던 것 같아요.

학습자 A는 주로 오전 수업 시간 중에 잠깐 휴식을 취할 수 있을 때와 저녁에 모든 학습 과제를 마무리하고 침대에 누웠을 때 어휘 학습용 애플리케이션을 많이 활용했다. 오전에 이 애플리케이션을 활용하고 싶은 이유는 좋은 학습 컨디션을 놓치기가 아깝고 또 오전에 인간의 기억력이 가장 높다는 장점을 살리고자 했기 때문이었다. 또한 저녁에는 애플리케이션의 오락적인 기능을 토대로 기숙사 친구들과 한판 대결하면서 서로 간의 우정도 쌓을 겸 애플리케이션을 사용했다고 언급했다. 따라서 여기서 학습자 A는 자원 조절 전략을 활용함으로써 자원 활용을 자신에게 유익한 방향으로 이끌어냈다고 할 수 있다.

다음 [자료4]에서 확인할 수 있는 바와 같이 학습자 C는 학습자 A보다 그 어휘 학습용 애플리케이션을 더욱 열정적으로 사용했다. 그는 또한 교사가

처음부터 강조해 왔던 어휘량의 중요성을 기억해 두고 자신의 어휘력 제고를 위한 온갖 노력을 다했다.

[자료4] 학습자 C

연구자: 방금 어휘 학습용 앱을 자주 사용했다고 했는데 구체적으로 어떻게 썼나요?

학습자 C): 제가 보통 시간대를 정해서 사용하려고 했어요. 예를 들면 아침에 일어나자마자 다들 핸드폰부터 찾잖아요? 저도 그랬어요. 근데 다른 사람들은 보통 메시지를 확인하거나 틱톡 영상을 보는데 저는 무조건 '후지양카 이신츠창(滬江開心詞場)'부터 켜고 단어를 10 개 정도 암기한 다음에 다른 일을 해요. 암기하기 귀찮아도 해야 된다고 스스로에게 항상 얘기해 주고 있어요. 무엇보다 아침에 기억력이 좋잖아요. 또 단어를 반드시 익혀야 하는 거니까요. 그리고 아침에 식당에 가서 줄을 섰을 때도 이 앱을 사용해서 어휘를 암기했어요. 다른 친구들은 핸드폰을 보고 있는데 저도 딱히 말을 걸고 싶지 않았어요. 그리고 낮잠을 자기 전에도 15분 동안 스스로가 사용하도록 했어요. 사실 제가 틱톡 영상을 통해 알게 된 건데 낮잠 전에 단어 몇 개를 외운 다음에 잠을 자고 일어나면 단어를 더욱 효율적으로 암기할 수 있다는 거예요. 그게 연구 결과라서 제가 믿고 그렇게 했던 것 같아요.

연구자: 그렇군요. 그럼 이 3가지 시간대를 어떻게 지킬 수 있어요? 까먹을 수도 있잖아요?

학습자 C): 네, 맞아요. 하지만 그 앱 같은 경우 알림 기능을 설정할 수 있더라고요. 그래서 제가 시간을 설정한 다음에 단어 암기 시간이 되면 저에게 자동으로 위챗(WeChat) 메시지가 와요.

학습자 C가 매일 아침에 눈을 뜨자마자 어휘 학습용 애플리케이션을 켜고

단어부터 암기했다. 그 애플리케이션에서는 랭킹 제도가 잘 마련되어 있어 친한 친구가 몇 개의 단어를 외웠는지, 현재 순위가 어떻게 되어 있는지를 직접 확인할 수 있다. 이는 학습자 C의 승부욕을 자극시켜 친구를 초월하기 위해 애플리케이션을 활용한 단어 암기에 열심히 임하게 하였다. 또한 학습자 C는 3가지 시간대를 정했고 그 시간대에 따라 이 애플리케이션을 꼭 사용하라고 자신에게 요구하였다. 기상 때는 한 번 사용하고 식당에서 줄을 서서 기다릴 때는 한 번 쓰고 낮잠을 자기 전에도 꼭 사용하도록 했다. 그리고 이 애플리케이션을 통한 어휘 학습을 잊어버리지 않도록 애플리케이션의 알림 기능을 적극 활용하였다.

한국 대학교의 면접을 앞둔 학습자 B는 역시 자신의 한국어 발음을 향상시키고자 교사의 추천으로 네이버 사이트에 있는 YTN 뉴스를 청취하는 학습 계획을 수립하고 실행으로 옮겼다. YTN 뉴스에 대한 학습자 B의 활용 양상을 다음 [자료5]에서 확인할 수 있다.

[자료5] 학습자 B

연구자: YTN 뉴스를 어떻게 사용하게 되었어요?

학습자 B): 제가 발음 연습을 좀더 해 보고 싶은데 마침 선생님이 이 플랫폼과 활용법을 추천해 주셔서요. 그래서 한번 사용해 봤어요.

연구자: 어떻게 사용했는지 자세히 소개해 줄 수 있어요?

학습자 B): 거기서 뉴스 원본이 있잖아요? 그래서 제가 원본을 먼저 본 다음에 오디오를 틀고 들었어요. 이후에 원본에 따라 여러 번 읽었어요. 마지막으로 제가 읽은 내용을 핸드폰으로 녹음을 한 다음에 선생님에게 보내고 피드백을 받았어요.

연구자: 그럼 도움이 되었나요?

학습자 B): 네, YTN 뉴스 원본을 처음에 읽었을 때 계속 안 읽혔거든요. 여러

번 읽어야 막힘없이 읽을 수 있어요. 근데 갈수록 제가 원본을 미리 안 보
고도 잘 읽힌 것 같아요.

학습자 B는 봄 학기 때 다가올 한국 대학교 말하기 시험과 면접을 대비하기 위해 YTN 뉴스를 통한 발음 연습을 꾸준히 진행했다. 그는 학교 선생님과 교류를 통해 YTN 뉴스라는 모바일 자원과 YTN 뉴스 콘텐츠의 활용법을 알게 된 후 직접 시도해 보았다. 매일 저녁에 도서관에 가서 YTN 뉴스를 여러 번 듣고 읽으며 녹음까지 한 다음에 선생님에게 녹음 파일을 보냈다. 또한 선생님에게 받은 피드백 내용을 자신의 노트에다가 꼼꼼하게 필기하여 다음 연습에 반영하도록 하였다. 그 결과, 유학 준비반에 들어오기 전에 한국 드라마도 본 적이 없는 한국어 초보자인 학습자 B는 한국어 학습 경험이 있는 여타 학습자들보다 한국 대학교의 면접을 보다 일찍 통과할 수 있었다.

1.2. 자신의 수준에 맞는 한국어 학습 자원으로

모바일 플랫폼에서 찾을 수 있는 한국어 학습 자원이 나날이 풍부해지고 있다. 이러한 학습 콘텐츠의 홍수 속에서 한국어 학습자들이 과연 자신의 수준에 맞는 학습 자원을 접근하고 활용할 수 있을지에 대한 의문이 제기되고 있다. 그러나 의외로 자신의 한국어 수준을 먼저 판단한 다음에 스스로에게 적합한 모바일 한국어 학습 자원을 주도적으로 이용한 학습자의 모습을 [자료 6]에서 드러내고 있다.

[자료6] 학습자 A

연구자: 유학 준비반에서 한국어를 배우면서 한국 드라마를 종종 보나요?

학습자 A): 네. 그때 유학 준비반에서 친하게 지냈던 친구 한 명¹⁰⁾이 있었는데

데 그 친구가 한국 드라마를 많이 봐서 한국어 발음과 억양이 굉장히 좋거든요. 그 친구와 비교했을 때 제 한국어 억양이 너무 이상했어요. 그래서 저도 한국 드라마를 통해서 발음을 향상시켜야겠다는 생각을 가지고 인기 드라마를 자주 챙겨 보기 시작했어요.

연구자: 방금 말한 그 친구는 드라마 생방송도 본다고 하는데, 본인도 한국 드라마 생방송을 보나요?

학습자 A): 저는 생방송을 안 봐요.

연구자: 그래요? 왜요?

학습자 A): 그 친구는 아주 어렸을 때부터 한국 드라마를 줄곧 봤지만 저 같은 경우 한국어를 배우기 전에 한국 드라마를 딱 10편만 봤던 것 같아요. 한국 드라마 속의 구어를 알아듣는 데에 우리 둘의 한국어 수준이 분명히 다를 거예요. 그래서 제가 그때 당시에 제 한국어 수준으로는 한국 드라마 생방송을 이해할 수 없을 거라고 판단했죠. 그래서 생방송을 보지 않기로 결정했어요.

학습자 A는 같은 반에서 한국어를 학습하고 있는 친구와의 비교를 통해 자신의 한국어 억양이 너무 어색하다는 점을 파악하게 되었다. 하지만 그 친구는 어렸을 때부터 한국 드라마와 예능 프로그램을 자주 접했기 때문에 한국인 처럼 자연스러운 발음과 억양을 구사할 수 있다고 판단했다. 따라서 자신의 한국어 억양을 개선해야겠다는 마음으로 한국어를 본격적으로 학습하기 전보다 한국 드라마를 많이 시청하려는 노력을 투자하였다. 그러나 그때 당시에 자신의 한국어 수준이 제한되어 있기 때문에 그 친구처럼 한국 드라마 생방송을 도전하는 것이 적절하지 않다고 인지했다. 따라서 학습자 A는 생방송 대신 자막이 있는 한국 드라마에만 한국어 학습 시간을 할애했다.

10) 학습자 A가 말하는 친한 친구는 바로 본 연구에 참여한 학습자 C이다.

학습자 A는 동료 학습자와의 비교를 통하여 자신의 수준을 판단한 다음에 모바일 한국어 학습 자원을 선택하여 활용했다면 학습자 E는 교사가 제안한 모바일 학습 자원과 한국어 글쓰기 연습법을 과감히 포기하고 자신의 수준에 적합한 다른 모바일 자원을 찾아 쓰기 실력을 지속적으로 키웠다고 [자료7]에서 진술하였다.

[자료7] 학습자 E

연구자: 교사가 모바일 한국어 학습 자원을 많이 추천해 준 걸로 알고 있는데 이 많은 학습 자원을 어떻게 골라서 활용했는지요?

학습자 E): 저는 자신의 능력에 맞춰서 사용했던 것 같아요.

연구자: 예를 들면?

학습자 E): TOPIK II시험에서 쓰기가 포함되어 있잖아요? 마지막 문항인 54번을 잘 쓸 수 있도록 저희 선생님이 뉴스 사이트를 하나 추천해 주셨거든요. 거기서 나온 뉴스를 매일 꾸준히 읽고 소재로 삼아 논증글을 작성하라고 했어요. 제가 한 번 해 봤는데 너무 어려운 거예요. 그래서 저에게 적합하지 않은 자원이라 판단했고 그냥 포기했어요.

연구자: 그럼 그 이후에 또 다른 자원을 찾았나요?

학습자 E): 그때 제가 저의 한국어 실력으로는 아직까지 논증글을 쓸 수 없다고 생각했어요. 근데 TOPIK 쓰기에서 많은 점수를 획득하고 싶은 마음이 여전히 강했어요. 그래서 방향을 바꿔서 54번 문항 대신 51, 52, 53번 문항을 집중적으로 공략하기로 결심했어요.

연구자: 그렇군요. 그럼 이 3가지 문항에 관한 쓰기 연습을 어떻게 했어요?

학습자 E): 사실 제가 평소에 애용하는 플랫폼이 있어요. 샤오홍수(小紅書)라고 하는데 저 같은 경우 매일 들어가서 거기서 올라온 콘텐츠를 즐겨 보거든요. 한국어 관련 콘텐츠도 많이 구경하는데 우연히 제가 학습하고자

하는 쓰기 콘텐츠를 지속적으로 올리고 있는 한 인플루언서를 발견한 거예요. 그래서 시험 삼아 그가 올린 동영상을 보면서 한 번 연습했어요. 이해가 쑥쑥 되었어요. 그래서 TOPIK 시험을 준비하는 내내 그 인플루언서에 따라 쓰기 연습을 했죠.

연구자: 어떻게 했는지 자세히 소개해 줄 수 있나요?

학습자 E): 그 인플루언서가 영상 맨앞에 모범답안이 없는 문제를 먼저 보여줬어요. 그래서 제가 문항을 보고 동영상을 멈춘 다음에 알림 시간을 설정해서 쓰기를 시작했어요. 다 쓴 다음에 제가 쓴 내용을 가지고 나머지 영상 내용을 계속 시청했어요. 그중에 제게 도움이 되는 내용을 외웠어요.

연구자: 그럼 이 방법으로 쓰기 점수가 향상되었나요?

학습자 E): 네, 도움이 많이 되었던 것 같아요. 덕분에 두 번째로 응시한 TOPIK II 시험에서 4급을 받았어요.

위의 [자료7]에서 확인하는 바와 같이 학습자 E는 한국어 교사가 추천한 뉴스 사이트를 활용한 다음에 자신의 능력에 맞지 않다는 사실을 깨달았다. 하지만 그는 여기서 그치지 않고 TOPIK II 쓰기에서 최대한 많은 점수를 획득하고자 하는 마음으로 시험의 준비 방향을 바꿨다. 따라서 평소에 즐겨 사용하고 있는 모바일 플랫폼에서 한국어 쓰기 관련 콘텐츠를 꾸준히 탐색하면서 결과적으로 자신에게 맞는 효과적인 모바일 학습 자원과 쓰기 연습 방법을 찾게 되었다. 또한 스스로 찾은 이 모바일 학습 자원을 활용했을 때 그는 모바일 플랫폼의 기능을 토대로 자신의 상황에 맞게 조절하여 이용했다는 점을 파악할 수 있다. 이를 통해 학습자 E는 자신의 수준에 맞는 모바일 한국어 학습 자원을 찾아 능동적으로 이용할 수 있는 능력을 갖추고 있다는 것을 알 수 있다.

1.3. 자신이 흥미를 느끼는 한국어 학습 자원으로

유학 준비반에 등록한 학습자들 중에 한류의 영향을 받아 한국에 대한 호감을 갖고 한국어를 학습하는 경우가 대부분이었다. 이 때문에 그들이 유학 준비반에서 한국어를 공부했을 때에도 한류에 관련된 모바일 콘텐츠를 한국어 학습 자원으로 삼아 적극적으로 활용하고 있는 모습을 [자료8], [자료9], [자료10]에서 동일하게 확인할 수 있었다.

[자료8] 학습자 C

연구자: 한국 드라마를 볼 때 그냥 봤어요?

학습자 C): 인기 드라마가 방영될 때 제가 애용하는 모바일 플랫폼에서 생방송으로 진행되는 경우가 가끔 있어요. 생방송에서는 중국어 자막이 없어요. 하지만 저는 호기심을 못 참고 알아듣지 못하는 부분이 많아도 끝까지 봤어요. 이해 못 하는 부분이 있으면 드라마 속 장면을 기억해 두었다가 중국어 자막이 추가된 버전이 나오면 다시 봤어요. 바로 나와요. 그래서 대사의 의미를 잘 알 수 있었어요.

연구자: 그럼 좋아하는 드라마가 생기면 다 이런 식으로 봤어요? 드라마 하나에 최소 10회가 있잖아요? 10회를 다 이렇게 봤어요?

학습자 C): 네, 그때 한국어능력시험을 준비하고 있었는데 마침 <여신강림>이란 드라마가 방영되고 있었어요. 일주일에 2번씩 중국어 자막이 없는 생방송이 있거든요. 그래서 그때는 다 이렇게 봤어요. 이 방법은 매우 좋다고 생각해요. 덕분에 한국어 듣기 실력이 많이 향상되었어요.

[자료9] 학습자 D

연구자: 한국 드라마를 많이 본다고 했는데 드라마를 볼 때 자기만의 습관 같

은 거 있나요?

학습자 D): 제가 보는 드라마는 2가지 유형이 있어요. 하나는 중국어 자막만 있고 한국어 자막이 없는 것이고 다른 하나는 중국어와 한국어 자막이 모두 있는 겁니다. 한국어 자막이 없으면 제가 등장인물의 억양에 신경을 많이 써요. 그들을 따라서 말해요. 관심이 있는 부분은 새도잉 연습도 해요. 만약에 한국어 자막과 중국어 자막이 모두 있으면 제가 자막을 대조하면서 어휘와 문법을 공부해요. 시간이 있을 때 제가 재미있다고 생각하는 대사를 캡처해서 뒷정리를 하기도 해요.

[자료10] 학습자 E

연구자: 방금 모바일 기기로 한국 노래를 가장 많이 들었다고 했는데 노래를 들을 때 자기만의 습관이 있나요?

학습자 E): 속도가 좀 느린 노래는 제가 가사를 보면서 따라 불러요. 가사 중에 모르는 단어가 있으면 사전을 통해 찾아보고 가사 의미를 파악해요.

연구자: 그럼 한국 노래를 듣는 것은 한국어 학습에 도움이 된다고 생각해요?

학습자 E): 네, 노래를 들으면서 한국어를 더 열심히 공부하려는 마음이 생겨요.

학습자 C는 초등학교 때부터 항상 엄마와 함께 한국 드라마를 즐겨 시청해 왔다. 때문에 그동안 유학 준비반에서 한국어 정규 수업을 수강하면서 생방송으로 방영된 한국 드라마를 도전함으로써 한국어 듣기 실력을 향상시킬 수 있었다. 학습자 D는 또한 소녀시대 그룹의 춤과 노래를 어려서부터 많이 접했기 때문에 한국어의 매력을 느끼게 되면서 한국어를 잘 배우고자 하는 마음을 갖게 되었다. 따라서 학교 수업 외에 한국 드라마 자원을 광범위하게 탐색하면서 한국어 자막이 있는 드라마와 없는 드라마별로 자기만의 학습 방법을 수

립하였다. 학습자 E의 경우 드라마보다 노래에 더욱 높은 관심이 있기 때문에 한국 노래를 통해 자신의 한국어 학습에 동기를 부여하고 있다. 이처럼 학습자들이 자신이 흥미를 느끼는 모바일 콘텐츠를 학습 자원으로 활용했을 때 그들의 한국어 학습을 촉진시킬 수 있다는 것을 확인할 수 있다.

2. 모바일을 통한 한국어 학습 공동체 구축

학습자들이 개별적으로 진행하는 모바일 한국어 학습의 효과를 최대로 끌어올리기 위해 상호작용이 절대적으로 필요하다. 본 연구에 참여한 학습자들은 역시 학습 공동체를 자발적으로 구축함으로써 모바일을 통한 상호작용을 추구하면서 한국어를 학습해 나갈 수 있었다. 따라서 이번 절에서는 모바일을 통한 한국어 학습 공동체를 적극적으로 구축하는 중국인 KFL 학습자들의 양상을 알아보고자 한다.

2.1. 교사의 도움을 받아서

학습자들은 다양한 모바일 학습 자료를 탐색했지만 결국은 교사의 도움이 필요함을 느끼고 한국어 교사들과의 협력으로 모바일 학습 공동체를 구성하였다. 이에 해당하는 사례의 수는 본 연구에서 가장 많은 것으로 확인될 수 있다. 학습자 A의 경우 유학 준비반에서 한국어 수업을 수강하면서 담임 한국어 교사에 대한 깊은 신뢰감을 형성했기 때문에 모바일을 통한 한국어를 학습할 때에도 한국어 교사에게 적극적인 지원을 요청함으로써 실질적인 도움을 받을 수 있었다. 교사에게 도움을 요청한 이유에 대해 학습자 A가 [자료11]과 같이 진술하였다.

[자료11] 학습자 A

연구자: 교사에게 가장 많이 질문했다고 들었는데 맞나요?

학습자 A): 네(웃음). 제가 초보자였잖아요. 그래서 질문이 좀 많아요. 매일 교재 학습 내용을 복습할 때도 질문이 많았고 모바일 학습 플랫폼에서 접한 한국어 콘텐츠를 학습할 때도 이해 안 가는 부분이 너무 많은 거예요. 그래서 질문이 있을 때마다 위챗(WeChat) 채팅을 통해 선생님에게 질문을 보내고 선생님의 대답을 기다렸어요.

위의 [자료11]에서 확인하는 바와 같이 학습자 A는 당일 공부한 내용을 자신만의 것으로 소화하고자 하는 학습 습관을 갖고 있다. 따라서 수업에서 배운 내용이든 모바일 학습 플랫폼에서 접한 콘텐츠이든 궁금한 부분이 생기면 교사에게 즉시 질문하고자 노력했다. 이 과정에서 학습자 A는 모바일 러닝의 상호작용성을 살리고 위챗이란 메신저를 통해 교사와 실시간 대화함으로써 궁금증을 풀어 나갔다. 이를 통해 학습자 A는 한국어 학습에 있어서 스스로의 부족함을 채우고자 하는 높은 학습 열정뿐만 아니라 한국어 지식을 보다 많이 습득할 수 있도록 교사와의 적극적인 상호작용을 추구하고 있다는 것을 확인할 수 있다.

실제로 학습자 A가 모바일 기기를 통해 제기한 문법에 관련된 질문들은 자신의 한국어 학습을 촉진시켰을 뿐만 아니라 교사에게도 새로운 도전과 배움의 기회를 선사해 주었다. 이에 대해 유학 준비반의 한국어 담임 교사가 [자료12]와 같이 진술하였다.

[자료12] 한국어 담임 교사

교사: 학습자 A에게서 받은 문법 질문이 가끔 어렵다고 생각했었어요. 저도 한국어를 전공했지만 학습자 A가 질문을 제기한 측면에서 그 문법들을 바

라보지 못했거든요. 하지만 학습자 A는 한번 질문을 제기하면 답을 꼭 구해야 할 성격이기 때문에 저도 그 아이의 질문을 답하려고 여러 자료를 검색해 봤어요. 그래서 학습자 A의 질문 덕분에 제가 한국어 교육자로서 많이 성장했던 것 같아요. 소위 ‘교학상장(敎學相長)¹¹⁾’이라고 해야 되나? 아무튼 저도 많이 배우게 되었어요.

여기서 교사는 ‘교학상장’이라는 표현을 사용했다. 다시 말하면 학습자 A가 제기하는 문법 질문을 대답하기에 가끔 곤란했지만 이러한 질문을 통해 평소에 고민해 보지 못한 측면에서 한국어 문법을 다시 바라볼 수 있게 되었다고 언급했다. 이를 통해 모바일 기기와 모바일 플랫폼의 특성을 기반으로 오가는 질문과 피드백들은 학습자 및 교사를 함께 성장시킬 수 있다는 점을 알 수 있다. 이 과정에서 교사와 학습자 간에 보다 긴밀한 관계가 형성되었고 학습자 A는 또한 교사가 제안한 모바일 학습 플랫폼을 더욱 적극적으로 수용하기 시작했다.

학습자 A처럼 교사의 도움을 간절히 필요했지만 유학 준비반의 교사가 아닌 외부 한국어 교사를 섭외하여 한국어 학습에 대한 자신의 고민을 해결하는 학습자들도 적지 않았다. 이 방법을 가장 먼저 선택한 학습자 B와의 심층 면담 내용은 [자료13]과 같다.

[자료13] 학습자 B

연구자: 1차 면담 때 위챗을 통해 일대일 한국어 말하기 수업을 진행했다고 했죠?

학습자 B): 네, 맞아요. 3개월 동안 했어요.

연구자: 어떻게 진행했어요?

11) 우리말샘에 따르면 ‘교학상장(敎學相長)’은 가르치고 배우는 과정에서 스승과 제자가 함께 성장함을 가리킨다.

학습자 B): 제가 한 플랫폼을 통해 한국에 있는 중국인 한국어 선생님을 구했어요. 그래서 2학기 초부터 그 선생님이랑 저녁마다 음성 통화를 1시간 정도 했어요. 처음에는 그 선생님이 저에게 질문하고 제가 대답하는 형식으로 진행했었는데 제가 그 선생님의 질문을 알아듣지 못했더라고요. 그래서 제가 그 선생님에게 매일 재미있는 일을 알려주는 형식으로 바뀌서 수업을 했어요.

연구자: 효과가 있어요?

학습자 B): 네, 있어요. 첫 수업 때는 제가 완전한 한국어 문장 하나도 못했어요. 수업을 하면 할수록 제가 일상생활에 대해 잘 말할 수 있게 되었어요. 그래서 그 이후에 말하기 시험이나 면접 때도 떨지 않고 잘 이야기할 수 있었어요.

연구자: 그렇군요. 그런데 왜 굳이 다른 선생님을 구해서 연습했어요? 제가 알기로는 학교 선생님도 말하기 연습을 같이 해 주고 있는데.

학습자 B): 네, 맞아요. 하지만 제가 더 많은 연습 시간이 필요해서요. 저희 선생님이 챙겨야 할 학생들이 많아서 너무 바쁜 것 같아요. 그래서 제가 선생님에 계속 매달린 것도 좀 그래요. 차라리 다른 선생님에게 부탁을 하는 것은 마음이 더 편한 것 같아요.

학습자 B는 한국 대학교가 주관하는 말하기 시험과 면접을 대비하기 위해서 한국어 교사의 도움을 받아야 입이 트일 수 있다는 점을 잘 알고 있었다. 하지만 그 당시 24명의 학생을 챙겨야 할 담임 교사의 고단함을 느꼈기 때문에 모바일 기기를 통한 다른 말하기 연습 방법을 모색했다. 결국 학습자 B는 친구가 추천해 준 플랫폼에서 자신과 일대일로 대화할 수 있는 한국어 교사를 구하게 되었다. 따라서 3개월 동안 외부 한국어 교사와 함께 한국어로 음성 통화를 하면서 말하기 연습을 진행했다.

또한 학습자 B에 의하면 그때 한국인 모어 화자를 섭외할 생각도 했지만 자신의 한국어 말하기 수준으로 완전히 초보자이었다. 따라서 대화가 원활하게 이루어지지 못할 것이라고 판단했고 중국인 교사를 선택했다. 이와 더불어 학습자 B는 중국인 교사를 선정하고 나서 곧바로 수업을 시작하지 않았고 학교 교사의 도움을 받아 외부 교사의 한국어 발음과 한국어 수준을 점검한 후 비로서 시작했다고 언급했다. 이처럼 학습자 B는 원활한 한국어 말하기 학습을 위하여 한국어 교사들의 도움을 적극 구한 모습을 보여주고 있다.

학습자 B는 한국어 말하기 실력을 향상시키기 위하여 외부 교사의 지원을 요청했다면 학습자 E의 경우는 모바일 학습 플랫폼을 통해 한국어 쓰기 수준의 제고를 위한 방안을 스스로 탐색하였다. 그 과정에서 교사의 도움을 받아 적극 실천했을 뿐만 아니라 한 교사에게 배운 쓰기 지식을 실제로 활용하여 완성된 쓰기 결과물이 다른 교사를 통해 점검을 받았다고 진술하였다. 학습자 E와의 심층 면담 내용은 [자료14]와 같이 확인할 수 있다.

[자료14] 학습자 E

연구자: 샤오홍수(小紅書) 인플루언서가 업로드한 동영상에 따라 배운 쓰기 지식을 자신에게 도움이 되었다는 것을 어떻게 확신할 수 있을까요?

학습자 E): 두 가지 이유가 있는 것 같아요. 먼저 그 인플루언서가 가르친 내용을 제가 혼자서도 소화할 수 있었습니다. 그리고 제가 그때 그의 동영상을 시청하는 동시에 화상회의 플랫폼을 통해 다른 중국인 교사와의 실시간 TOPIK 시험 대비 수업을 진행하고 있었거든요. 그래서 제가 인플루언서가 알려준 패턴을 적용하여 쓰기 문항에 대한 답을 다 쓴 후에 실시간 한국어 수업을 해 주신 선생님에게 제출했어요. 그 선생님이 점수를 매겨 줬는데 보니까 꽤 높은 쓰기 점수이었던거고요. 그래서 이것으로 그 인플루언서가 알려준 쓰기 지식이 저에게 도움이 되었구나 확실히 알게 되었습니다.

위의 [자료14]에서 확인하는 바와 같이 학습자 E는 외부 한국어 교사의 도움을 적극적으로 구했지만 한 교사에게서 배운 쓰기 내용을 맹목적으로 받아들이지 않고 자신의 쓰기 결과물에 직접 적용하여 또 다른 한국어 교사의 점검을 받았다. 이것으로 학습자 E는 한국어 쓰기에 대한 자신의 불안감을 해소시켰고 TOPIK 시험 쓰기 부분에 대한 자신감이 크게 향상될 수 있었다. 이처럼 학습자 A, B 및 E는 각자의 방식으로 한국어 교사와 연결하여 상호작용이 활발하게 일어나는 모바일 학습공동체를 구축하게 되었다.

2.2. 동료 학습자와 함께 한다면

‘후찌앙카이신츠창(滬江開心詞場)’은 본 연구에 참여한 학습자들이 공통적으로 사용했던 모바일 플랫폼으로 어휘 학습을 돕는 애플리케이션이다. 학습자들은 이 애플리케이션을 혼자 활용해도 되고 다른 학습자들과 상호작용하면서 사용할 수도 있다. 앞서 언급한 학습자 C의 경우 이 애플리케이션의 랭킹 제도를 바탕으로 다른 동료 학습자들과 비교하여 단어를 계속 암기하도록 하는 자신의 학습 동기를 유발시켰다. 실제로 이 애플리케이션에서 제공된 상호작용 기능은 랭킹 제도뿐만 아니라 게임 형식처럼 친한 친구 또는 시스템에서 지정해 준 파트너와 함께 대결할 수 있는 것도 포함되어 있다. 이 대결 기능은 학습자들 사이에서 긍정적인 평가를 받고 있다는 것을 [자료15]를 통해 확인할 수 있다.

[자료15] 학습자 A

학습자 A): 유학 준비반에 공부했을 때 우리 모두 기숙사에 살았거든요. 그래서 함께 모여 있었을 때 각자 침대에 누워서 ‘후찌앙카이신츠창(滬江開心詞

場)’으로 대결했던 기억이 있습니다.

연구자: 유학 준비반의 친구들을 말한 거죠?

학습자 A): 네, 맞아요. 사실 선택할 수 있어요. 친한 친구들과 대결할 수도 있고 이 앱에서 지정해 준 가상 학습자와 대결할 수도 있어요. 근데 우리는 아는 사람과 함께 대결하면서 단어를 외우는 방식을 더 선호해요. 훨씬 재미있어요.

위의 [자료15]에서 확인하는 바와 같이 학습자 A는 모바일 플랫폼에서 지정해 주는 가상 인물 대신, 같은 유학 준비반에서 한국어를 같이 학습하고 있는 동료 학습자들과 같이 대결하여 어휘를 암기하는 것을 보다 흥미로운 학습 경험으로 인지하고 있었다. 다시 강조하자면 같은 상호작용 기능일지라도 학습자들은 동료 학습자들과 함께 할 수 있다면 한국어를 학습할 때 동기 부여를 더욱 크게 받을 수 있을 것이다. 또한 학습자 F는 ‘후찌양카이신츠창(滬江開心詞場)’의 대결 기능을 활용했을 때 어휘를 학습하는 동시에 우정도 함께 쌓을 수 있다고 언급한 바 있다. 그러나 동료 학습자들과의 상호작용 기능을 갖춰더라도 이 어휘 학습용 애플리케이션은 학습자 모두에게 사랑을 받는 것이 아니었다. 그 이유에 대해 학습자 E는 [자료16]과 같이 진술하였다.

[자료16] 학습자 E

학습자 E): 대결 기능으로 그 앱을 활용했을 때 접할 수 있는 어휘의 난이도가 현저히 떨어진 것 같더라고요. 다 아는 어휘들이라 대결해 봤자 저에게는 별로 의미 없는 것 같습니다.

이상의 [자료16]에서 밝힌 바와 같이 학습자 E는 어휘 학습용 애플리케이션의 대결 기능을 직접 활용하면서 이것으로 제공되는 한국어 어휘의 난이도가

본인이 학습하고자 하는 수준에 미치지 못한다고 판단하게 되었다. 따라서 이 대결 기능은 자신의 어휘 학습에 도움이 되지 못할 거라고 인지했고 난이도를 스스로 조절할 수 있는 다른 기능으로 한국어 어휘에 대한 학습을 진행했다. 그러나 이는 학습자 E가 동료 학습자들과의 상호작용을 포기한다고 의미하는 것이 아니다. 실제로 학습자 E가 한국어를 지속적으로 학습하게 만든 강력한 원동력은 앞서 언급한 한국 노래 청취뿐만 아니라 유학 준비반 친구와 함께 하는 것도 포함되어 있다. 이는 [자료17]을 통해 확인할 수 있다.

[자료17] 학습자 E

연구자: 그 룸메이트와 여러 가지 모바일 학습 활동을 함께 했잖아요? 어땠어요?

학습자 E): 그 친구와 함께 했으니까 동기부여가 크게 되었던 것 같아요. 우리는 서로 응원해 주고 격려해 줬어요. 기숙사에 있었을 때 그 친구가 공부하고 있는 것을 보면 저도 모르게 한국어 학습에 몰입하게 되었어요. 그리고 괜찮은 모바일 학습 자원을 접하면 상대방에게 추천하고 같이 학습하기도 했어요.

학습자 E는 유학 준비반에서 한 친구와 만나고 두 차례로 같은 기숙사에서 지나게 되었다. 따라서 그들은 자연스럽게 친한 관계를 유지하면서 같은 모바일 학습 활동을 많이 진행하게 되었다. 위의 [자료17]에서 확인하는 바와 같이 학습자 E는 그 친구와 함께 한 모바일 학습 활동을 통해 한국어 학습에 대한 동기를 유발시키고 학습의 재미를 발견할 수 있었다. 또한 그 친구와의 교류를 통해 한국어 학습에 도움이 되는 모바일 학습 자원을 소개받고 함께 시도하며 결국 두 사람은 모두 원하는 학습 성과를 거둘 수 있었다. 이처럼 동료 학습자 간의 상호작용을 통한 모바일 학습 공동체의 형성은 KFL 환경에

서의 한국어 학습을 지속시키도록 할 수 있을 것이다.

2.3. 한국인 모어 화자와 교류하면서

무선 네트워크로 인한 모바일 기기의 높은 접근성과 각종 모바일 플랫폼의 고도의 연결성을 바탕으로 KFL 학습자들은 온라인에서 한국인 모어 화자를 접촉하고 그들과 교류할 수 있는 기회를 갖게 되었다. 그들은 교과서 및 모바일에서 접할 수 있는 한국어 지식을 넘어 모바일 플랫폼으로 모어 화자와 직접 대화하고 소통하면서 진정한 한국어를 습득하고자 매진하고 있다. 아래 [자료18]을 보면 본 연구에 참여한 학습자 F는 HelloTalk란 언어교환 애플리케이션을 통해 한국인 친구를 찾아 교류하면서 한국어 학습의 범위를 적극 확장시켜 나가고 있다.

[자료18] 학습자 F

연구자: HelloTalk를 어떻게 사용하게 되었나요?

학습자 F): 한국인 모어 화자와 이야기하고 싶은데 마침 모바일 플랫폼에서 다른 학습자가 HelloTalk를 추천했길래 바로 사용하게 되었죠.

연구자: 그럼 이 앱을 통해 한국인 친구를 사귀게 되었어요?

학습자 F): 네, 제가 HelloTalk에서 저랑 오래 이야기할 수 있는 한국인 친구 몇 명을 만났고 지금도 계속 연락을 주고받고 있어요.

연구자: 그럼 HelloTalk를 사용하면서 어떤 점이 가장 도움이 되었나요?

학습자 F): 이 앱 덕분에 제가 한국인 젊은이들 사이에서 유행하는 줄임말, 평소에 이야기할 때 쓸 수 있는 의성어 등등 많이 알게 되었어요.

학습자 F의 외국어 학습 신념은 해당 외국어의 학습 환경에 많이 노출되어

야 그 언어를 잘 구사할 수 있다는 것이다. 따라서 그는 모바일을 통한 한국어 학습 활동을 가장 다양하게 수행하고 있는데 그중에는 모바일 플랫폼을 통한 한국인 모어 화자와의 교류도 포함되어 있다. 이상의 [자료18]에서 밝힌 바와 같이 학습자 F는 코로나 시국에 중국 현지에서 한국인 친구를 만나는 어려움을 해소하기 위해 모바일 플랫폼에서 추천받은 HelloTalk를 통해 한국인 친구를 사귀게 되었다. 그 이후에 메신저 대화 및 음성 통화로 한국어 모어 화자와 교류하면서 한국인 젊은이들이 많이 사용하는 줄임말 및 의성어를 습득할 수 있었다.

또한 HelloTalk를 사용하기 전에 학습자 F는 자신의 한국어 실력이 많이 부족하다는 마음에 한국인 모어 화자와의 교류를 조금 두려워했다. 그러나 상대방도 중국어를 잘 배우는 학습자라고 인식하게 되면서 본인도 언어교환에 대한 불안감이 점차 사라지고 한국어로 더욱 편안하게 교류할 수 있었다. 실제로 학습자 F는 유학 준비반에 들어간 후 한국어를 모국어로 사용하는 사람들과 연결하고자 하는 노력에 나설 뿐만 아니라 한국인 모어 화자들이 제작한 모바일 학습 콘텐츠까지 적극 모색하고 활용하며 자신을 위한 한국어 학습 환경을 구축하였다. 또한 학습자 F는 글자로 이해하는 콘텐츠보다 영상 콘텐츠에 대한 관심이 더욱 많아 보인다. 이러한 모습을 [자료19], [자료20]에서 동일하게 확인할 수 있었다.

[자료19] 학습자 F

학습자 F): 제가 틱톡에서 한국어와 관련된 한 채널을 팔로업했어요. 그 채널에서는 한국인의 연령층별 사연들이 만화 동영상으로 제작되고 계속 업데이트되고 있어요. 예를 들면 남자 친구와 싸운 대학생의 사연이라든지, 학교에서 안 좋은 일을 겪은 중학생의 사연, 혹은 시어머니와 갈등을 경험한 며느리의 사연 등등 되게 다양합니다.

연구자: 어땠어요?

학습자 F): 일단 영상 자체가 매우 재미있어요. 그리고 일상생활 속에 흔히 마주치는 상황들이라 한국 사람들이 평소에 말할 때 사용하는 말투와 표현을 많이 배울 수 있어요.

[자료20] 학습자 F

학습자 F): 빌리빌리 같은 경우, 한국어를 가르치는 선생님을 많이 찾을 수 있는데요. 그중에 제가 한 원어민 선생님을 팔로업했어요. 그는 한국어 어휘와 문법을 소개하는 동영상 많이 올리고 가끔 생방송으로 한국어 수업을 진행하기도 해요.

연구자: 어땠어요? 본인에게 도움이 많이 되었나요?

학습자 F): 네, 그 원어민 선생님은 중국어를 배우고 있어서 그런지 중국인 학습자들이 자주 실수하는 한국어 발음을 잘 알고 있더라고요. 그래서 그는 한국어 발음을 할 때 입술 모양과 혀의 위치를 자세히 알려줬어요. 그 선생님의 동영상을 시청하고 나서 제가 평소에 발음할 때 입술 모양과 혀의 위치에 더욱 신경 쓰게 되었던 것 같아요.

연구자: 한국인답게 발음하고 싶은 거죠?

학습자 F): 네네, 맞아요. 한국인처럼 발음하고 싶어요(웃음).

위의 [자료19]와 [자료20]에서 확인하는 바와 같이 학습자 F는 유학 준비반에서 한국어를 학습하는 동시에 다양한 모바일 동영상을 통해 한국인 모어 화자들이 일상생활에서 어떻게 발음하는지, 어떤 표현을 쓰는지, 어떤 말투를 구사하는지 등을 자유롭게 탐색했다. 또한 이를 계기로 자신의 한국어 발음에 신경을 더욱 많이 쓰면서 한국인답게 말할 수 있도록 노력하고 있다. 이처럼 대면이 아니더라도 학습자 F는 여러 모바일 플랫폼을 통해 한국어 모어 화

자와의 상호작용 기회를 주도적으로 만들고 이를 적극적으로 활용하면서 자신만의 모바일 한국어 학습공동체를 조성할 수 있었다.

3. 모바일 한국어 학습콘텐츠에 대한 점검, 활용 및 가공

모바일 기기 및 모바일 플랫폼을 통해 접할 수 있는 한국어 학습 콘텐츠들의 양이 많다고 해서 학습자들의 한국어 능력 향상에 무조건 도움이 된다고 말할 수는 없다. 또한 같은 모바일 한국어 학습 콘텐츠라도 학습자들의 인식과 사용 방식에 따라 학습 효과가 다르게 나타나기 마련이다. 따라서 이번 절에서는 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 중국인 KFL 학습자들의 사용 양상을 점검, 활용 및 가공 등 3가지 측면에서 살펴보고자 한다.

3.1. 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 점검

인공지능 기술의 빠른 발전은 다양한 기능을 갖춘 모바일 번역기를 탄생시켰다. 이제 모바일 번역기는 필수품이 되어 버린 외국인 학습자들의 스마트폰에서 애플리케이션으로 언제든지 실행해서 사용할 수 있게 되었다. 이러한 흐름에 맞추어 한국어에 최적화되어 빠르고 기본적인 번역을 하기에는 매우 편리한 “네이버 파파고 번역기”는 역시 중국인 KFL 학습자들 사이에서 각광을 받고 있다. 본 연구에 참여한 학습자들 중에 대다수가 파파고 번역기를 이용하고 있지만 학습자 A는 파파고의 번역 결과에 대해 회의적인 태도를 취하고 있다는 것을 [자료21]을 통해 확인할 수 있다.

[자료21] 학습자 A

연구자: 파파고를 어떻게 사용하고 있나요?

학습자 A): 모르는 단어를 검색할 때 많이 사용하고 있어요. 아, 그리고 중국어 문장을 번역할 때도요. 파파고 입력 칸에 중국어 문장을 입력하면 이에 대한 한국어 번역이 자동으로 나와요. 그래서 저는 그 번역 결과를 복사해서 스마트폰 메모장으로 옮긴 다음에 한국어 문장에 대한 수정을 진행합니다.

연구자: 그럼 본인은 파파고 번역기의 번역 결과를 100% 믿지 않은 거네요?

학습자 A): 네, 그렇습니다. 왜냐면 딱 봐도 파파고의 번역 결과가 이상하니까요. 이해되지 않는 내용들이 많이 나왔거든요.

이상의 [자료21]에서 확인하는 바와 같이 학습자 A는 주로 단어 검색과 문장 번역 등 두 가지 필요를 느낄 때 파파고 번역기를 활용했다고 언급하였다. 그러나 파파고의 문장 번역 결과에 대하여 학습자 A는 완전히 신뢰하지 않았고 자신이 배웠던 한국어 어휘와 문법으로 번역된 어색한 문장을 자연스럽게 때까지 다시 다듬은 노력을 보여주었다. 이를 통해 학습자 A는 파파고 번역기의 장단점을 확실하게 인지하고 자신의 한국어 학습 경험을 바탕으로 파파고에서 제공된 번역 내용을 점검하며 번역기를 조절적으로 활용함으로써 보다 나은 번역 결과물을 도출했다는 것을 발견할 수 있다. 학습자 A와 같이 파파고의 번역 결과가 믿음직스럽지 못하다고 진술한 학습자 C는 다른 점검 방법을 선택했다. 학습자 C와의 면담 자료는 [자료22]와 같다.

[자료22] 학습자 C

학습자 C): 파파고를 사용할 때 제가 글 전체를 입력하지 않아요. 그냥 문장 한두 가지씩 입력하는 정도. 그다음에 제가 번역 내용을 소리를 내어 읽어요. 만약에 잘 모르는 문법이 나타난다면 저는 번역된 한국어 문장을 복사해서 다른 번역기를 통해 중국어 번역 결과를 확인해요. 중국어 문장이 제

가 표현하고자 하는 내용이라면 그때 파파고의 한국어 번역 결과를 채택합니다.

위에 [자료22]에서 학습자 C는 다른 번역기를 통해서 파파고의 번역 결과를 점검했다고 밝혔다. 실제로 파파고 번역기는 짧은 텍스트 번역이 정확하지만 1세대 번역기로서의 단점을 갖고 있기 때문에 한국어 학습과 같은 공식적인 상황에서 긴 텍스트를 번역할 때 사용하기에는 여전히 많은 한계가 존재하고 있다. 따라서 파파고의 이러한 아쉬운 점을 인식한 학습자 C는 나름의 방법을 활용함으로써 파파고에서 지원하는 한국어 학습 콘텐츠를 점검하며 비판적으로 수용하는 모습을 보여주었다.

3.2. 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 활용

각종 모바일 플랫폼에서 양질의 콘텐츠들이 시도 때도 없이 쏟아져 나오고 있다. 이와 같은 좋은 콘텐츠들에 대하여 중국인 KFL 학습자들은 광범위하게 접하고 즐기며 자기만의 방식으로 활용해 왔다. 특히 디지털 네이티브 세대에 속한 그들이 모바일 기기의 특성 및 모바일 플랫폼의 기능을 충분히 인식했기 때문에 디지털 기반의 매우 특이한 활용 양상을 보이고 있다. 학습자 A의 경우, 동시에 여러 가지 소셜 네트워크 플랫폼에 가입하면서 해당 플랫폼에서 제공하는 기능을 명확하게 파악한 다음에 이를 기반으로 효과적인 한국어 학습을 수행했다고 [자료23]과 같이 진술하였다.

[자료23] 학습자 A

학습자 A): 저희 선생님이 위챗 공식계정 하나 추천해 주셨는데요. 그래서 제가 바로 팔로업했죠. 그 공식계정에 업로드된 자료를 꾸준히 보다가 거기

서 다른 유용한 위챗 공식계정을 발견한 거예요. 한대 제가 ‘-(으)니까’와 ‘-아/어/여서’의 차이점을 매우 궁금했거든요. 마침 제가 팔로업한 그 위챗 공식계정에서 이 두 가지 문법의 차이점을 다루는 동영상을 게재했길래 봤어요. 설명이 너무 잘 되어 있어서 바로바로 이해가 되지만 나중에 까먹을 까봐 저만의 위챗 즐겨찾기 목록에서 저장을 했습니다.

연구자: 그럼 저장한 뒤에 다시 본 적이 있나요?

학습자 A): 네, 그 동영상을 제가 2, 3번 정도 더 봤던 것 같아요. 한국인들이 말하는 것을 들어보면 ‘-(으)니까’가 하도 많이 나오니까 의문이 생길 때마다 그 동영상을 다시 봤어요.

이상의 [자료23]에서 밝힌 바와 같이 학습자 A는 디지털 기반의 소셜 네트워크 플랫폼의 기능을 바탕으로 모바일 한국어 학습 콘텐츠를 적극적으로 활용하고 있다. 그는 한국어 담임 교사의 추천으로 하나의 위챗 공식계정을 꾸준히 이용하면서 위챗 공식계정의 추천 기능으로 다른 하나의 위챗 공식계정을 인지하고 함께 팔로업하게 되었다. 또한 본인에게 유익한 학습 콘텐츠를 발견했을 때 일회성으로 시청하고 거기서 멈추지 않고 위챗 메신저에서 제공하는 ‘즐거찾기’ 기능을 통해 해당 영상 콘텐츠를 저장하여 반복적으로 시청한 양상을 보였다. 이를 통해 학습자 A는 한국어 문법 학습에 대한 궁금증을 보다 간편하게 해소할 수 있었다.

모바일 한국어 학습 콘텐츠 중의 유용한 내용에 대한 추가적인 복습을 진행하기 위해 학습자 A는 모바일 플랫폼의 ‘저장’ 기능을 활용했다면 학습자 F는 모바일 기기의 사진 기능 및 모바일 플랫폼의 수신 기능을 기반으로 한 활발한 학습 양상을 나타낸 대표적인 학습자라고 할 수 있다. 학습자 F와의 면담 내용은 [자료24]와 같다.

[자료24] 학습자 F

연구자: 틱톡 동영상을 볼 때 모르는 어휘들이 많이 나올 것 아니에요? 그때마다 노트에 필기를 하나요?

학습자 F): 동영상을 보면서 나중에 사용할 것 같은 낯선 단어들을 접했을 때, 제가 보통 사진으로 캡처한 다음에 위챗을 통해 남자 친구에게 보내요. 남자 친구가 조선족이라 한국어를 되게 잘하거든요. 그래서 남자 친구가 그 단어를 기억해 두었다가 나중에 그 단어를 가지고 저에게 구어로 테스트를 내 줍니다. 제가 기억하면 남자 친구에게 대답하고요. 기억이 안 난다면 남자 친구가 그 사진을 가지고 저에게 다시 설명해 줘요.

연구자: 그렇군요. 그럼 이 방법은 도움이 많이 되었나요?

학습자 F): 네, 저는 이 방법을 통해 일상생활에 필요한 많은 한국어 단어들 을 오래 기억할 수 있게 되었어요.

위에 [자료24]에서는 학습자 F는 스마트폰의 화면 캡처 기능 및 위챗이라는 메신저의 수신 기능을 활용하여 틱톡에 게재되는 영상 콘텐츠들을 시청하면서 남자 친구의 도움으로 일상생활에서 쓰이는 한국어 어휘를 많이 습득했다고 밝혔다. 이를 통해 모바일을 통한 한국어 학습의 과정에서 스마트 장치에 매우 익숙한 ‘디지털 원주민’들은 학습에 도움이 되는 디지털 기능을 식별하고 자신의 필요에 맞게 활발히 적용하고 있다는 것을 확인할 수 있다. 또한 학습자 F는 습득하고자 하는 한국어 어휘를 단순히 기록하는 것보다는 남자 친구와의 스마트폰을 기반으로 한 온·오프라인 상호작용을 통해 더욱 오래 기억에 남게 했다고 언급한 바 있다.

학습자 A와 학습자 F처럼 교실 밖 모바일 한국어 콘텐츠를 활용하여 보충적인 한국어 학습을 진행하는 학습자들이 있는가 하면 교실 내외의 연계를 통한 자기주도적인 한국어 학습을 이끌어내는 학습자 C도 존재한다. 이에 대한 면

답 내용은 [자료25]와 같다.

[자료25] 학습자 C

연구자: ‘후찌앙카이신즈창(滬江開心詞場)’을 쓰면서 어떤 점이 도움이 되었나요?

학습자 C): 유학 준비반에 들어간 후 연세대 한국어 1권을 처음 배웠을 때 어휘를 어떻게 외워야 할지 잘 모르겠어요. 다행히 ‘후찌앙카이신즈창’에서 그 교재에 수록된 모든 어휘들을 따로 분류되어 있더라고요. 그래서 제가 플랫폼에서 내장되어 있는 연세대 한국어 1에 해당되는 어휘책을 선택한 다음에 어휘를 배우고 테스트까지 받으면서 재미있게 외웠던 것 같아요. 그리고 이 앱을 통해 어휘들을 예습하기도 했어요. 단어들을 모두 아는 상태에서 다음날의 한국어 수업을 들으니까 수업 내용도 쉽게 이해할 수 있었어요.

이상의 [자료25]에서 확인하는 바와 같이 학습자 C는 어휘 암기 방법을 고민하는 도중에 ‘후찌앙카이신즈창’이란 모바일 애플리케이션에서 제공하는 동일한 교재에 해당된 어휘책을 발견했다. 따라서 이 애플리케이션의 여러 기능을 적극적으로 활용하기 시작했으며 이를 기반으로 기존 수업에서 배웠던 단어를 복습하고 다음 수업을 위한 단어까지 예습할 수 있었다. 이를 통해 학습자 C는 처음에 어휘 암기에 관한 궁금증을 해결할 수 있을 뿐만 아니라 새로운 수업 내용에 대한 이해도도 증진하게 되었다. 즉 학습자 C의 사례를 통해 모바일을 통한 선행 학습이 오프라인 외국어 학습을 촉진시킬 수 있다는 점을 알 수 있다.

3.3. 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 가공

현재 온라인에서 찾을 수 있는 대부분의 모바일 한국어 학습 콘텐츠들은 학습자들의 흥미를 위주로 학습 내용을 선선했기 때문에 정규 교육기관과 같은 체계적인 교육과정을 갖추기가 어렵다. 따라서 모바일을 통한 효과적인 한국어 학습을 진행하기 위해 학습자들은 이를 인지하여 모바일 한국어 학습 콘텐츠를 스스로 소화할 수 있도록 체계적으로 정리할 필요가 있다. 아래 [자료 26]을 보면 본 연구에 참여한 학습자 A는 손글씨로 메모하는 것을 선호하기 때문에 모바일을 통한 한국어 학습을 할 때에도 배운 어휘들을 노트에다가 체계성 있게 정리하고 있다는 점을 확인할 수 있다.

[자료26] 학습자 A

연구자: 모바일 환경에서 한국어를 학습할 때 자신만의 학습 방법이 뭐가 있을까요?

학습자 A): 저에게는 메모하는 거요. 중국어에서 ‘아무리 좋은 기억력도 낡은 펜만 못하다’라는 옛말이 있잖아요? 저도 그렇게 생각했어요. 그래서 제가 유학 준비반에 공부했을 때 어휘, 문법별로 두 가지 노트를 따로 준비했어요. 모바일 한국어 학습 콘텐츠에서 유용한 내용들을 접하게 되면 노트별로 정리했던 것 같아요.

연구자: 예를 들면 어휘 같은 경우 구체적으로 어떻게 정리했어요?

학습자 A): (본인이 정리한 어휘 노트 한 장을 사진을 찍어 보냄) 예를 들면, 제가 그때 인스타그램에 가입한 후 “디엠”, “맛팔” 등 여러 가지 새로운 어휘들을 많이 알게 되었어요. 그래서 naver에 검색하고 의미를 알게 되면 한 페이지로 정리해요.

연구자: 소셜 네트워크에 관련된 모든 어휘들을 한 군데로 모아 정리한 건가요?

학습자 A): 네, 맞아요. 제가 모바일을 통해 배운 어휘들을 종류에 따라 먼저 분류한 다음에 노트에 필기했어요.

연구자: 방금 보내 준 사진을 보니까 인스타그램에 관련 없는 “모먼트”도 있네요?

학습자 A): 네, 인스타그램에는 ‘스토리’라는 서비스가 있잖아요? 제 사진과 동영상을 친구들에게 실시간으로 보여줄 수 있는 것. 그래서 그걸 보면서 위챗의 관련 서비스들을 한국어로 어떻게 이야기할 수 있을지 궁금해서 찾아봤죠. 그리고 모두 소셜 네트워크에 관한 어휘들이라서 한국 플랫폼과 중국 플랫폼을 구분하지 않고 이 분류 하에 정리했던 것 같아요.

이상의 [자료26]을 살펴보면 학습자 A는 필기하는 데에 자신만의 기준과 체계를 확연히 갖고 있다는 것을 강하게 느낄 수 있었다. 그는 모바일을 통한 한국어를 학습할 때 유용한 어휘, 표현 및 문법들을 유형 또는 분야별로 분류하여 기록하는 메모 습관을 가지고 있다. 위의 면담 자료에서 확인할 수 있듯이 학습자 A는 같은 분야에 속한 어휘량을 확장시키기 위해서 모바일 학습 콘텐츠에서 보여준 것에 국한하지 않고 주도적으로 검색하는 등 적극적인 학습 양상을 보였다.

또한 면담 후에 학습자 A에게 받은 다른 노트 자료를 통해 그는 TOPIK II 시험에서 흔히 나오는 필자의 심정을 묘사하는 읽기 문제를 준비하기 위해 심정을 나타낼 수 있는 감정 표현을 모바일 플랫폼으로 찾아본 후 따로 정리했다는 것을 알 수 있다. 이와 더불어 그는 자신이 필기한 내용에 대해 수시로 뒤져보고 머리에 저장할 수 있도록 노력했다. 기존 연구에 따르면 학습자들이 필기한 노트는 온라인 자율학습의 효과를 평가하고 성찰하는 도구가 될 수 있다(Zimmerman, 1998; Wang & Chen, 2020). 따라서 학습자 A는 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 체계적인 가공의 과정에서 과제 수행 및 자기 판단에

관한 전략을 적극 활용하고 있다는 점을 확인할 수 있다.

4. 모바일 한국어 학습 환경에 대한 통제

모바일을 통한 한국어 학습은 학습자들로 하여금 시간과 공간의 제약 없이 한국어 학습 자원과 학습 콘텐츠를 자유롭게 접하도록 하는 동시에 모바일이란 환경의 특성으로 인한 부작용도 나타나고 있다. 대표적으로 스마트폰 혹은 SNS 중독으로 인해 모바일 한국어 학습에 몰입하지 못하거나 알고리즘 때문에 한국어 관련 콘텐츠를 다룬 동영상을 너무나 오래 시청하다가 한국어 학습 자체를 잊어버리게 되는 등의 상황을 예로 들 수 있다. 따라서 이번 절에서는 모바일을 통한 한국어 학습을 수행할 때 중국인 KFL 학습자들의 모바일 환경에 대한 통제 양상을 구체적으로 살펴보고자 한다.

4.1. 모바일 한국어 학습 환경에 대한 능동적인 통제

자기조절학습 능력이 뛰어난 학습자들은 학습 환경에 대한 능동적인 통제를 통해 학습 동기를 고취시키고 학습 내용에 집중하며 학습 목표를 달성하고자 한다. 그러나 모바일과 같은 환경에서 학습하게 될 경우, 오프라인과 온라인 등 두 가지 환경의 특성을 충분하게 인식하고 이에 대한 통제가 동시에 이루어져야 할 필요가 있다. 본 연구에 참여한 학습자 B는 학습 환경에 따른 자신의 행동을 정확하게 인지했기 때문에 모바일을 통한 한국어 학습이 가진 이동성과 편재성을 포기하는 독특한 모바일 학습 양상이 [자료27]과 같이 나타나고 있다.

[자료27] 학습자 B

연구자: 평소에 모바일 학습을 할 때 보통 어디서 했어요?

학습자 B): 저는 도서관에서 공부하기도 하고 교실에서 공부하기도 했어요.

연구자: 기숙사에서는 안 하세요?

학습자 B): 네, 기숙사에서 공부하면 제가 집중이 잘 안 되거든요. 맛있는 걸 먹으면서 SNS로 친구들과 이야기를 할 것 같아서요. 저에게는 기숙사는 공부하는 환경이 아닌 것 같아요.

이상의 [자료27]에서 밝힌 바와 같이 학습자 B는 저녁에 모바일을 통한 한국어 학습을 할지라도 기숙사를 최대한 피하고자 했다. 기숙사가 자신에게 매우 편안한 곳이기 때문에 먹는 것과 SNS로 친구들과 수다를 떠는 것에 시간을 많이 낭비할 거라고 확신했다. 이처럼 기숙사에서 공부하게 되면 자기가 스마트폰에 몰입해 버린 점을 알아차렸기 때문에 학습자 B는 주로 교실과 도서관에서 학습하였다고 보고하였다. 학습자 B는 모바일을 통한 한국어 학습도 스스로에게 부족한 부분을 채우는 공부로 간주하고 있으며 일부러 도서관 및 교실 등 학습 분위기가 좋고 조용한 장소를 선택했다. 주변 사람들의 학습에 집중하고 있는 모습을 보고 자신도 학습 동기를 고취하게 될 수 있다고 진술했다. 학습자 B처럼 한국어 학습을 할 때 모바일 환경의 영향을 쉽게 받은 학습자 E는 모바일을 통한 한국어 학습을 수행했을 때 물리적인 장소로 여전히 기숙사를 선정했다. 이는 학습자 E가 모바일 환경의 역효과를 방지할 수 있는 다른 방법을 모색해 냈기 때문이다. 학습자 E와의 면담 내용은 [자료28]과 같다.

[자료28] 학습자 E

연구자: 모바일을 통한 한국어 쓰기 연습을 진행할 때 중간에 메시지를 받으면 보통 어떻게 처리해요?

학습자 E): 저는 메신저의 푸시 알림을 꺾어요. 그래서 그 동영상을 보는 내
내 메시지가 올 일이 없어요.

연구자: 그렇군요. 근데 다른 앱에서도 알림 메시지가 오지 않아요?

학습자 E): 제가 다 꺼 버렸어요. 모든 앱.

위의 [자료28]에서 확인한 바와 같이 학습자 E는 모바일 응용프로그램의 푸시 알림을 받게 되면 마음이 초조해질 것을 스스로 인지하고 있기 때문에 모바일을 통해 한국어를 학습할 때 모든 애플리케이션의 푸시 알림을 끄으로써 자신만의 집중적인 모바일 학습 시간을 확보할 수 있었다. 이를 통해 학습자 E는 스마트폰 사용의 일상화로 인해 스마트폰을 통한 플랫폼 사용에 과도하게 몰입하고 있으며, 이에 대한 적절한 통제를 하는 것에 어려움을 겪고 있는 다른 학습자들과의 대조가 될 수 있다는 점을 알 수 있다.

학습자 B와 학습자 E는 스마트폰 중독에서 벗어나기 위해 물리적인 학습 환경 변경과 푸시 알림 끄기 등 방법을 선택했다면 학습자 C는 오히려 모바일 플랫폼에서 제공하는 다양한 기능으로 자신을 위한 최적의 한국어 노출 환경을 구축하였다. 이에 대한 면담 내용은 [자료29]와 같다.

[자료29] 학습자 C

연구자: 오디오클립을 어떻게 사용하는지 자세히 설명해 줄 수 있나요?

학습자 C): 저는 보통 저녁에 잠을 취하기 전에 오디오클립을 틀고 들으면서
잠어요.

연구자: 그럼 잠을 들어도 계속 소리를 들을 수 있는 거예요?

학습자 C): 아니에요. 이 앱의 슬립 타이머 기능을 활용했어요. 그래서 제가
보통 1시간으로 설정했고 1시간 후에 자동으로 꺼져요.

연구자: 그렇군요. 왜 이렇게 하는지도 알려줄 수 있어요?

학습자 C): 오디오클립에서 다 한국어잖아요? 그래서 이를 계속 듣다 보면 제
가 한국에 있다는 느낌을 받을 수 있어요. 누가 저에게 한국어를 막 이야기
해 주고 있는 느낌이라고 해야 하나요? 아무튼 이를 듣기 훈련이라고 생각
하고 취침 시간 때의 습관으로 만들어 버렸어요.

학습자 C는 한국어를 제대로 배우고자 틈새 시간을 적극적으로 활용한 편이
다. 여기서의 ‘틈새 시간’ 중에 취침 시간도 포함되어 있다. 그는 잠을 취하기
전에 자기만의 조용한 시간을 가지면서 한국어 듣기 연습을 진행했다. 이는
학습자 C가 취침시간과 같은 틈새 시간을 의미 있게 보내려는 것으로 이해할
수 있다. 오디오클립을 활용하는 과정에서 학습자 C가 자신에게 꼭 이해해야
한다고 강요하지 않았다. 그저 습관처럼 자연스럽게 일상생활에서 녹여 버리
면서 한국어라는 언어 환경을 즐기기로 했다. 또한 이 덕분에 자기의 듣기 시
험 점수를 처음의 20점으로 3개월 뒤의 60점으로 크게 향상시킬 수 있었다고
진술했다. 이처럼 학습자 C는 모바일 학습 플랫폼의 특성을 파악하고 모바일
학습 환경에 대한 이해를 바탕으로 슬립 타이머 기능, 알람 기능 등을 잘 활
용하여 모바일 학습 콘텐츠를 자기만의 방식으로 학습할 수 있었다.

4.2. 모바일 한국어 학습 환경에 대한 수동적인 대응

앞서 언급한 3명의 학습자들은 본 연구에 참여한 중국어 KFL 학습자 중에
모바일 학습 환경을 능동적으로 통제할 줄 아는 극소수의 학습자들이라고 할
수 있다. 대부분 학습자들은 학습자 D처럼 모바일을 통한 한국어 학습을 진행
할 때 메시지를 수시로 확인하여 학습에 몰입하지 못했다. 이에 대해 학습자
D와의 면담 내용은 [자료30]과 같다.

[자료30] 학습자 D

연구자: 스마트폰으로 한국어를 학습할 때 중간에 메시지를 받으면 어떻게 처리하나요?

학습자 D): 저는 일단 메시지부터 확인한 다음에 다시 모바일 학습을 진행해요.

연구자: 그러면 학습이 중단되잖아요? 괜찮아요?

학습자 D): 어쩔 수 없는 것 같아요. 왜냐면 메시지를 보내 준 사람이 급한 일이 생길 수 있으니까요.

위의 [자료30]에서 밝힌 바와 같이 학습자 D는 스마트폰으로 한국어를 학습할 때 메시지를 받게 되면 메시지부터 확인하는 습관을 가지고 있다. 불가피한 상황이라고 이유를 제시했지만 학습의 연속과 중단에 대해 신경을 쓰지 않았다. 따라서 겉으로 봤을 때 학습자 D는 유학 준비반을 다녔을 때 모바일이든 오프라인이든 여러 방법을 활용하여 한국어 학습을 진행했지만 이처럼 모바일 환경의 즉시적인 특징으로 인해 큰 학습 효과를 거두지 못했다. 결국 학습자 D에 따르면 최종 시험을 봤을 때 너무 불안하고 긴장했기 때문에 자기가 원하는 결과를 취득하지 못하게 되었다. 이는 학습자 D의 모바일 환경에 대한 수도적인 대응으로 생긴 부정적인 결과로 볼 수 있다.

학습자 D는 SNS의 과도한 사용으로 인해 한국어 학습 시간을 낭비하게 되었다면 학습자 F는 유학 준비반 수업 이외의 시간을 전부 스마트폰에 할애했다고 할 정도로 스마트폰 중독자라고 자칭하였다. 그는 심지어 잠을 자는 시간에도 이어폰을 끼고 노래를 들으면서 잠을 취했다. 또한 유학 준비반에서 공부하는 동안 수업을 수강하러 교실로 가는 경우를 빼고 거의 기숙사에서만 공부한다고 언급하였다. 이는 주변이 시끄러워도 이어폰만 갖고 있다면 다른 사람들의 방해 없이 학습할 수 있기 때문이라고 보고하였다. 하지만 면담을

통해 학습자 F가 이야기하는 모바일 한국어 학습은 실제로 오락적인 성격이 강한 활동들이 대부분이었다. 이에 대한 면담 내용은 [자료31]과 같다.

[자료31] 학습자 F

연구자: 한국어 콘텐츠를 포스팅한 인플루언서를 많이 팔로업한 것 같은데 혹시 모든 콘텐츠를 다 챙겨 본 편인가요?

학습자 F): 네, 알림 메시지를 받으면 보러 가요. 특히 TikTok에서의 한국어 동영상 콘텐츠를 빠짐없이 본 것 같아요.

연구자: 알림 기능을 활용하고 있군요. 그럼 이런 콘텐츠를 보고 나서 나중에 쓸 만한 표현 있으면 따로 기록해 두는 편인가요?

학습자 F): 기록을 잘 안하지만 저에게 재미있는 단어 같은 경우 스마트폰의 메모장에다가 간단히 기록해요.

이상의 [자료31]에서 확인하는 바와 같이 학습자 F는 자신이 팔로업 한 인플루언서들의 포스팅을 놓치지 않기 위해서 모바일 플랫폼의 알림 기능을 활발하게 활용하고 있다. 그에 따르면 틱톡에서 가장 자주 본 인플루언서 한 명이 한국인의 실제 사연에 관련된 영상을 중국어 자막과 함께 매일 세, 네 개씩 올리고 있다. 따라서 알림 메시지를 받게 되면 바로 클릭해서 시청했다. 이처럼 학습자 F는 많은 자유 시간을 과도한 스마트폰 사용에 할애했다고 스스로 진술하였다.

따라서 앞서 언급했듯이 학습자 F는 스마트폰 중독자이기 때문에 학교 공부 및 자신의 부족한 부분을 채우는 학습을 미루고 오직 오락적인 활동에 몰입한 경향이 있다. 이처럼 학습자 F는 모바일 기반 한국어 학습을 수행할 때 모바일 환경에 대한 조절 전략을 적극적으로 활용하지 못하는 모습을 보여주고 있다.

V. 논의 및 시사점

1. 사례 간 비교로 본 모바일 기반 자기조절학습의 특성

이번 절에서는 사례 간의 비교를 통해 중국인 KFL 학습자들의 모바일 기반 자기조절학습의 특성을 다음과 같은 3가지 측면에서 정리하였다.

1.1. 목표 설정을 통한 동기 제공

본 연구에서 살펴본 높은 6가지 사례들의 가장 큰 차이점은 바로 명확한 성취 목표가 있느냐는 것이라고 할 수 있다. 본 연구의 특수성을 고려했을 때 여기서 말하는 ‘성취 목표’는 단순히 한국어 성적뿐만 아니라 한국 대학교의 진학 목표도 포함되어 있다. 양명희 & 오종철(2006)에 따르면 목표설정은 자기조절학습의 이론에서 전략으로 분류되지만 목표를 설정한 후 이를 달성하고자 스스로의 학습 과정을 관리하면서 노력할 때 자기조절이 자연스럽게 발생한다는 점에서 자기조절학습의 전제조건이자 중요한 기준이 된다.

먼저 학습자 A의 경우, 과감하게 높은 목표를 세웠고 자신의 목표를 달성하기 위하여 학교 공부 외에 자율학습 시간 및 틈새 시간을 활용하여 모바일을 통한 여러 한국어 학습 활동에 적극적으로 임했다. 학습자 B도 A처럼 자기만의 진학 목표 및 한국어 학습 목표를 갖고 있기 때문에 한국어능력시험뿐만 아니라 각 대학교의 시험을 앞두고 세밀한 온·오프라인 학습 계획을 수립하여 꾸준히 진행할 수 있었다. 학습자 C의 경우, 유학 준비반에 들어가자마자 진학 목표와 한국어 학습 목표를 확실히 설정했기 때문에 온라인이든 오프라

인이든 한국어를 열심히 학습했고 결국에 4급을 취득했고 간절히 원했던 한국 대학교에 들어가서 미디어 학과를 전공할 수 있게 되었다. 그러나 나머지 사례들의 경우, 성취 목표를 모호하게 세웠거나 아예 설정하지 않았기 때문에 한국어를 학습하는 데에 지속적인 학습 동기로 활성화시키지 못하고 있으며 소극적인 자기조절학습 양상이 보인다.

또한 본 연구에 참여한 중국인 KFL 학습자들 중에, 학습자 E의 사례는 목표 설정의 중요성을 증명할 수 있는 대표적인 사례라고 할 수 있다. 학습자 E는 유학 준비반에 다니기 전에 오프라인 학원에서 연세대학교 초급 교재 1을 배웠기 때문에 유학 준비반의 다른 친구들보다 어느 정도 앞섰다고 할 수 있다. 그렇지만 학습목표를 모호하게 설정했기 때문에 이는 학습자 E만의 강점으로 전환되지 못했다. 첫 번째 TOPIK 시험에서 학습자 E는 실수로 인해 점수를 못 받았는데 두 번째 TOPIK 시험에 응시하기 전에 4급을 꼭 따고 싶은 명확한 목표를 세웠다. 따라서 전과 달리 학습자 E는 모바일을 통해 한국어를 학습할 때 더 이상 오락적인 콘텐츠에만 집중하지 않았고 자신의 한국어 학습에 도움이 되는 가용 자원을 총동원하기 시작했다.

김영숙 & 조한익(2014)은 성취 목표 혹은 성취 기준에 따라 자기조절의 수준과 양상이 다르게 나타난다고 언급했다. 손성희 & 전나영(2014)에서도 다른 문화권 학습자에 비하면, 중국어권 학습자들에게 수행해야 할 목표를 제공해 주면 그들이 자기조절학습전략을 더욱 효과적으로 사용할 것이라고 강조한 바 있다. 따라서 모바일 기반 한국어 학습을 진행하기 전에 학습자들은 자신에게 적합한 학습 목표를 확실히 세우도록 해야 모바일을 통한 한국어 학습을 보다 효율적으로 진행할 수 있다.

1.2. 환경 및 자원의 통제적 활용

모바일 기반 한국어 학습에서는 학습자의 자율성이 매우 강조되고 있다. 디지털 원주민에 속한 신세대 학습자들은 물론 다양한 모바일 기기와 모바일 플랫폼을 능숙하게 활용할 수 있겠지만 모바일 학습 환경의 방해 요인에 대한 이해 없이 오히려 역효과가 일어날 수 있다. 학습자 D처럼 모바일을 통한 한국어 학습을 진행했다가 메시지가 오면 먼저 메시지부터 확인하는 습관이 있기 때문에 학습에 집중하지 못하게 되었다. 학습자 F는 자신이 스마트폰 중독자인 사실을 모르고 알림 기능을 통해 여러 가지 학습 콘텐츠를 접하고 있다는 것에 대해 긍정적으로 생각했다. 이와 달리 학습자 A, B와 C는 모바일을 학습할 때 스마트폰에 빠지지 않도록 좋은 학습 분위기를 갖춘 도서관이나 강의실에서 공부하는 것으로 선택했고 또 학습자 E는 모바일 알림 메시지로 인해 자기가 심란해질 것을 자각했기 때문에 일부러 알림 기능을 정지하기로 했다. 따라서 모바일 학습 환경은 무선 인터넷으로 인해 학습자들이 원한다면 수시로 많은 학습 콘텐츠를 접할 수 있다는 장점이 있었지만 대부분 신세대 학습자들에게 오히려 독이 되어 있는 것으로 나타났다.

모바일 학습 자원의 경우, 현대 사회는 과거와 달리 정보의 폭발적 증가로 인해 학습자들은 그들도 모르는 사이에 정보 과부하 현실에 직면하고 있다. 본 연구에 참여한 대부분 학습자들은 한국어 학습 목표의 달성에 긍정적인 영향을 미치는 모바일 학습 자원을 선택적으로 사용하며 그 효과까지 점검하는 전략을 적극적으로 활용하였다. 라이 외(2011)에서 오락 지향 학습 경험으로 분류된 뉴스 청취, 영상 시청, 블로그 읽기 등을 높은 자기조절형 학습자들이 교육 지향 학습 활동으로 변환시켜 적극적으로 활용하고 있다는 모습을 발견할 수 있었다. 반면에 학습자 F의 경우, 모바일을 통한 한국어 학습에서 오락 지향 경험을 더욱 추구하고 자신에게 적합한 자원을 선정하지 못하며 많은 모바일 학습 활동을 수행하였지만 자원 조절 전략의 부족으로 인해 자신의 한국어를 향상시키는 데에 유의미한 학습 결과를 달성하지 못했다.

따라서 다양한 사례들에 대한 분석을 통해 모바일을 통하여 접할 수 있는 한국어 학습 자원이 매우 풍부하기 때문에 학습자들은 다양한 자원에 대한 식별과 모바일 환경에 대한 통제 없이 모바일 학습을 진행할 경우 오히려 무질서와 혼란에 빠질 수 있다는 점을 확인할 수 있다.

1.3. 모바일 학습에서의 상호작용

본 연구에 참여한 학습자들 중에서 교사 및 동료 학습자와의 활발한 상호작용을 통해 긍정적인 학습 효과를 거두는 사례를 확인할 수 있다. 먼저 학습자 A는 모바일 기반 외국어 학습의 즉시성 및 상호작용성을 활용하여 교사와 질문을 주고받으면서 한국어 학습에 대한 궁금증을 해소할 수 있었다. 학습자 B는 자신의 한국어 뉴스 녹음 파일을 메시지를 통해 교사에게 전달하고 피드백을 받음으로써 자신의 발음을 개선시켰다. 학습자 C는 어휘 학습용 앱의 상호작용 기능을 바탕으로 동료 학습자들과 경쟁하면서 한국어 어휘를 더 많이 암기할 수 있도록 하였다. 학습자 E는 동료 학습자와 함께 한 모바일 학습을 통해 학습 동기를 제공받았고 한국어 학습에 더욱 열심히 임했다고 언급했다. 이 4명의 학습자들은 한국어 교사 및 동료 학습자들과의 상호작용을 통해 학습 동기를 조절하고 목표지향성 행동을 자극하여 모바일 기반 한국어의 자기조절학습을 더욱 긍정적인 방향으로 해 나갈 수 있었다. 반면에 학습자 D와 학습자 F는 교사 혹은 동료 학습자와 상호작용을 피하고 모바일 플랫폼과 모바일 학습 콘텐츠를 수동적으로 받아들이는 모습을 보여주고 있다.

2. 한국어 교육을 위한 시사점

본 절에서는 모바일 기반 한국어 자기조절학습에 관한 다중사례연구를 실

시함으로써 한국어 교육에 적용할 시사점을 다음과 같이 도출하였다.

2.1. 모바일을 통한 한국어 자기조절학습의 교육적 가치

본 연구 결과는 중국인 학습자들의 모바일을 통한 한국어 자기조절학습이 긍정적인 학습 효과를 거둘 수 있다는 점을 밝힘으로써 기존 선행연구(Kondo 외, 2012; 안미애 외, 2018; 박지연 & 유훈식, 2021; 조영미 & 한혜민, 2022) 결과를 지지한다. 일부 중국인 학습자들은 한국어 교사와의 교류를 통해 모바일을 통한 한국어 학습 플랫폼과 학습 콘텐츠에 대한 적절한 활용법을 파악하여 한국어 각 기능의 학습에 꾸준히 적용했을 때 기대 이상의 학습 성취도를 달성할 수 있었다. 이는 한국어 아닌 해외 학습자들이 겪은 언어 환경 부족이라는 애로사항을 해소하는 데 모바일을 통한 자기조절학습의 교육적 가치를 재조명하고 있다.

또한 스마트폰을 포함한 각종 첨단매체를 능숙하게 사용하는 신세대 한국어 학습자들에게는 자발적인 참여가 가능한 한국어 학습이 더욱 원하기 때문에(Prensky, 2001) 모바일 기반 교수·학습 방안을 더욱 적극적으로 제시하여 적용할 필요가 있다. 이를 통해 한국어 교사가 단어와 문법을 일일이 가르쳐야 하는 부담이 감소되고 더욱 학습자 중심의 교육 내용을 마련하고 보다 창의적인 한국어 수업을 진행할 수 있을 것이다.

현재 중국의 모바일 기반 외국어 학습에 관련된 연구에서 블렌디드 러닝 등 방식으로 MALL를 적극적으로 도입하고자 하는 시도(王晶晶, 2021)가 보이지만 영어 교육에만 초점을 맞추고 있다는 아쉬움이 남았다. 따라서 이제 한국어 교육 분야에서도 모바일 기반 한국어 학습의 교육적 가치를 고려하여 MALL을 활용한 교수법에 대해 고민할 절실한 시점이라고 할 수 있다.

2.2. 자기조절학습 전략 지도의 필요성

본 연구에 참여한 중국인 한국어 학습자들은 고등학교를 졸업한 지 얼마 안 되는 20대 초반의 어린 학습자이기 때문에 그들은 대부분 스스로 자신을 컨트롤하는 능력이 상대적으로 부족한 편이라고 할 수 있다. 이와 더불어 그들이 속한 유학 준비반은 하루에 제한적인 수업을 제공했기 때문에 학습자들에게 많은 여가시간이 부여되었다. 따라서 학습자가 자율학습 시간에 모바일을 통한 학습과제를 성공적으로 수행하고 학습 목표를 성취하기 위해서는 스스로 과제수행에 적합한 전략을 활용하여 학습과정을 컨트롤하고 조절하며 평가하는 자기조절학습 능력이 요구된다고 할 수 있다(Rubin, 1975; Zimmerman, 2002; 손성희 & 전나영, 2014; 이진녕, 2015).

본 연구의 사례 간 비교를 통해 확인할 수 있듯이 자기조절학습 능력이 높은 학습자들은 모바일 학습 플랫폼과 모바일 학습 콘텐츠를 자신의 학습 필요에 따라 능숙하게 활용함으로써 결국 단기간 안에 한국어 학습에서 높은 학업 성취도를 달성할 수 있었다. 그러나 이러한 능숙한 한국어 자기조절 학습자가 결국 소수에 불과하다는 점을 고려하여 나머지 학습자들을 위한 자기조절 학습 전략에 관련된 지도가 이루어져야 향후 그들은 한국 대학교에 입학할 때 학문 목적 한국어 학습을 보다 수월하게 수행할 수 있을 것이다.

실제로 최근 3년간 코로나19라는 과거 누구도 예상할 수 없었던 전세계적 팬데믹은 대면 교육이란 교육의 일상적 모습을 비대면 교육 환경으로 변환시킨 바가 있다. 이에 따른 비대면 녹화 강의와 그간 꾸준히 다루어 왔던 플립러닝 수업의 활발한 도입으로 인해 기존의 교육 환경과 다른 교육 여건 속에서 학습자들이 강의에 참여하는 방식 역시 전과 다른 양상을 보이고 있다. 장민정(2021)에서도 이제 학습자들을 내용 중심으로 가르치던 한국어 교육을 넘어 그들로 하여금 왜 배워야 하는지를 스스로 인식하게 만드는 자기주도성

을 높이는 학습, 또한 여러 환경에서 학습자들이 자율적으로 참여할 수 있게끔 하는 교수법 등에 대한 논의가 절실하다고 강조한 바 있다.

Shyr & Chen(2018)은 플립러닝 학습 시스템을 개발함으로써 플립러닝이 진행되기 앞서 학습자들로 하여금 학습 과제를 선정하고, 학습 효과에 대한 모니터링 및 자기 평가를 할 수 있는 자기조절학습 단계를 안내하였는데 그들이 이러한 과정을 참여하지 않은 학습자들보다 높은 영어 학업 성취도를 달성하였고 향후의 자기주도적인 플립러닝 과정에도 자발적으로 참여할 수 있었다고 밝혔다. 이처럼 한국어 교육에서도 학습자들이 모바일 학습을 포함한 온라인 학습을 보다 효율적으로 진행할 수 있도록 자기조절학습에 관련된 교육적 지원을 제공할 필요가 있다. 구체적으로 학생들이 즐기는 오락 지향 활동에서 한국어 학습에 도움이 되는 자료와 기회를 계획적으로 찾아볼 수 있게끔 격려할 수 있다. 또한 이를 위해 한국어와 관한 한류 등 한국 문화 콘텐츠를 교수·학습 자료로 활용함으로써 이를 한국어 학습과 어떻게 연결 지을 수 있을지 학습자들에게 모델링을 제공할 수 있다.

2.3. 모바일 기반 외국어 학습에 대한 상호작용 촉진의 필요성

본 연구는 학습자들의 모바일 기반 외국어에 대한 자기조절학습 양상을 조사하는 과정에서 교사와 학습자 간, 또한 학습자와 학습자 간의 상호작용이 자기조절학습을 촉진하는 데에 이바지하는 중요한 역할을 확인할 수 있었다. 예컨대 어휘 앱의 기능을 통해 학습자들이 다른 학습자의 학습 현황을 파악함으로써 승부욕이 자극되어 자기주도적인 학습에 더욱 열정적으로 임할 수 있었다. 또한 교사와 학습자 간의 상호작용은 학습자들의 자기조절학습의 전 과정에 걸쳐 유용하게 작용하고 있다는 점도 주목할 만하다. 곤도 외(Kondo et al., 2012)에서는 학습자들의 모바일 기반 외국어에 대한 자기조절학습을

촉진시키려면 모바일 학습 콘텐츠보다 교사의 개입과 지원이 더욱 중요하다고 강조한 바 있다.

따라서 한국어 교육에서 학습자들로 하여금 모바일을 통한 외국어 자기조절학습을 지속적으로 진행하기 위하여, 동료 학습자 및 교사 간의 상호작용을 촉진시켜야 할 교육 방안이 함께 마련될 필요가 있다. 최수정(2021)은 인스타그램을 활용하여 해외 학습자를 위한 한국어 교육 활동 방안을 구체적으로 제시하면서 인스타그램의 상호작용성이란 특성을 최대한 활용할 있는 댓글 등의 기능을 후속연구에서 필수조건으로 포함해야 함을 제안하였다. 이처럼 향후 SNS 플랫폼 등 모바일 플랫폼 또는 모바일 학습 콘텐츠를 활용하여 학습자들을 위한 교수·학습 방안을 마련할 경우 상호작용을 향상시킬 수 있는 교육 내용을 함께 제시할 때 보다 효율적인 한국어 학습이 이루어질 것이라 예상된다.

VI. 결론

본 연구의 목적은 중국인 한국어 학습자들의 모바일 기반 자기조절학습 양상을 이해하고 그 속에 드러나는 문제점을 고찰함으로써 한국어 교육에 적용할 시사점을 제공하는 데 있다. 따라서 이러한 연구 목적을 위해 질적 연구 방법 중 하나인 다중사례연구 방법을 활용했다.

기존의 모바일 기반 외국어 학습 관련 연구들은 주로 학습자의 인식 조사, 애플리케이션의 분석 및 개발, 교사 또는 연구자들이 주도한 모바일 기반 수업 모형 및 교육 방안의 개발과 적용 측면에서 이루어졌기에 한국어 교육의 관점에서 특히 KFL 환경에서의 해외 학습자들이 모바일을 통해 어떤 한국어 학습 경험을 해왔고 그들의 모바일 기반 자기조절학습 과정에서 어떤 문제점이 드러났는지, 또 어떤 필요가 있는지 등 학습자의 관점과 목소리를 알아보기에는 한계점이 있었다.

본 연구의 사례로 선정된 6명의 학습자들은 중국 대학입학시험을 통해 원하는 중국 대학교에 입학하지 못했고 중국 내의 한 한국 유학 준비반에서 한국어를 1년 동안 학습한 후 한국 대학교에 입학하고자 하는 공통점을 갖고 있다. 따라서 그들은 여타 KFL 학습자들보다 한국어 학습에 대한 필요성을 절실하게 느끼고 한국어를 습득하고자 하는 강력한 학습 동기를 지니고 있으며 모바일 학습 플랫폼과 모바일 학습 콘텐츠에 의존한 한국어 학습 활동을 다양하게 수행하고 있었다는 점을 확인할 수 있었다. 본 연구는 이들의 모바일 기반 자기조절학습 양상을 보다 면밀하게 고찰하기 위해 모바일 학습 기록과 개방형 면담 자료, 교사와의 면담 자료, 교육기관 측의 보도 자료 등을 수집하였다.

수집된 자료에 대한 코딩하여 분석한 결과, 연구 참여자로 선정된 중국인 KFL 학습자들의 모바일을 통한 한국어 자기조절학습 양상을 모바일 한국어 학습 자원의 선택과 집중, 모바일을 통한 한국어 학습 공동체 구축, 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대한 점검, 활용 및 가공, 그리고 모바일 한국어 학습 환경에 대한 통제 등 4가지 측면에서 고찰할 수 있었다. 구체적으로는 모바일 한국어 학습 자원의 선택과 집중에 있어서는 중국인 KFL 학습자들은 자신에게 필요한 한국어 자원, 자신의 수준에 맞는 한국어 학습 자원 및 자신이 흥미를 느끼는 한국어 학습 자원을 선정하여 학습을 수행할 수 있었다. 그다음에 모바일을 통한 한국어 학습 공동체의 구축에 있어서는 중국인 KFL 학습자들은 교사의 도움을 받고 동료 학습자들 혹은 한국인 모어 화자들과 상호작용하면서 한국어 학습을 진행해 나가고 있다. 또한 모바일 한국어 학습 콘텐츠에 대해 중국인 KFL 학습자들은 자신이 배웠던 내용을 바탕으로 점검하고 모바일 플랫폼의 기능을 기반으로 활용하며 적극적으로 가공할 수 있는 능력을 갖추고 있다. 마지막으로 모바일 한국어 학습 환경에 대한 통제에서는 중국인 KFL 학습자 중에 극소수의 학습자들이 능동적으로 모바일 학습 환경을 통제할 수 있지만 대부분의 학습자들이 모바일 학습 환경에 대한 수동적인 대응 태도를 취하고 있다. 따라서 이에 한국어 교육에 시사할 수 있는 점은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 모바일을 통한 자기조절학습은 KFL 학습자들이 겪은 언어 환경 부족이라는 애로사항을 해소하는 데 큰 교육적 효과를 지니고 있다. 또한 스마트폰을 포함한 각종 첨단매체를 능숙하게 활용하는 신세대 한국어 학습자들을 위한 모바일 기반 교수·학습 방안을 적극적으로 제시하여 적용함으로써 교사들은 더욱 학습자 중심의 교육 내용을 마련하고 한국어 교실에서 더욱 창의적인 한국어 수업을 진행할 수 있다.

둘째, 모바일 기반 자기조절학습 능력이 부족한 대다수 학습자들을 고려하

여 그들이 교실 밖에서 모바일을 통한 자율적인 한국어 학습을 성공적으로 수행할 수 있도록 한국어 교실에서 자기조절학습 전략에 대한 지도가 이루어질 필요가 있다. 예컨대 한국어와 관한 한류 콘텐츠를 교수·학습 자료로 활용함으로써 이를 한국어 학습과 어떻게 연결 지을 수 있을지 학습자들에게 모델링을 제공할 수 있다.

셋째, 학습자들로 하여금 모바일을 통한 외국어 자기조절학습을 지속적으로 진행하기 위해, 모바일 기반 한국어 교육방안을 설계할 때 동료 학습자 및 교사와의 상호작용을 촉진시킬 수 있는 교육 내용이 함께 마련될 필요가 있다.

본 연구는 다중사례연구 방법을 활용하여 중국인 KFL 학습자들의 모바일 기반 한국어 자기조절학습 양상에 주목하여 그 속에서 나타난 공통적인 패턴과 문제점을 밝힘으로써 모바일을 통한 자기조절학습과 관련된 한국어교육 연구가 아직까지 발표되지 않는 가운데 처음으로 시도한 연구라는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 질적으로 접근했기 때문에 본 연구의 결과를 일반화하기에 어렵겠지만 학습자에 대한 이해를 바탕으로 모바일 학습 환경에서 그들의 학습효과를 고양하도록 돕는데 일조하고자 한다.

참고 문헌

<국내 논저>

- 강지영(2006), 고등학교 지리 교사의 환경교육에 대한 질적 사례 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 강현주, 류법모, 손지혜(2020), 리빙랩을 활용한 모바일 앱 개발 연구: 어휘 대역 모바일 앱 ‘한통이’를 중심으로, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 343-360.
- 김규미(2019), 한국 대학생 영어 학습자의 모바일기반 언어학습 환경 사용에 대한 영향 요인 분석, *Multimedia-Assisted Language Learning*, 22(2), 29-49.
- 김명숙(2010), e-Learning 2.0 시대의 학습 미디어, 북코리아.
- 김아름(2020), 중국 대학 한국어 학습자의 모바일러닝 활용 현황 및 인식에 대한 조사 연구, *이중언어학*, 81: 35-57.
- 김영숙, 조한익(2014), 성취목표지향성과 자기조절학습의 관계에 관한 메타분석, *교육學研究*, 52(3): 147-174.
- 김용걸(2021), 귀국 대학생의 다중언어 습득과 제2언어 자아 변화 경험에 대한 내러티브 탐구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김태현(2012), 모바일 학습 환경에서 자기조절학습행동 촉진을 위한 사운드 설계전략 개발 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 김형민, 이선영, 박영지(2020), 웹 기반 한국어교육 연구의 동향과 전망, *이중언어학*, 80: 105-136.
- 박승호(2003), 중학생의 자기조절학습 유형에 관한 군집분석 연구, *교육심리연구*, 17(4): 299-314.
- 박지연, 유훈식(2021), 숏폼(shortform) 동영상을 통한 한국어학습이 학습 관련 요인에 미치는 영향 연구, *학습자중심교과교육연구*, 21(17): 617-632.
- 박진희, 박미희(2019), 멀티미디어 기반 ‘자기조절학습(self-regulated learning)’이 한국어 학습자의 어휘 학습 과정에 미치는 영향: 중국인 중·고급 학습자의 사

- 레를 중심으로, 국어교육, 164: 189-226.
- 박한별(2019), 한류 콘텐츠와 스마트폰을 활용한 취미 목적 한국어 수업 효과 연구: 싱가포르의 한국어 학습자를 대상으로, 언어와 문화, 15(2): 83-108.
- 박현진, 황주희(2015), 모바일 기반 한국어 학습에 대한 학습자의 인식 및 요구조사, 이중언어학, 61, 125-161.
- 백재파(2020), 텍스트 마이닝을 활용한 한국어 교육에서의 MALL 연구 담론 분석, 학습자중심교과교육연구, 20(18): 1455-1472.
- 손성희, 전나영(2014), 한국어 학습자의 성취목표지향성과 자기조절학습 관계 분석, 한국어 교육, 25(2): 61-77.
- 손지혜, 강현주, 류범모(2022), 모바일 러닝을 위한 한국어교수·학습 방안: ‘한통이’ 모바일 애플리케이션을 중심으로, 디지털문화아카이브지, 5(1): 133-155.
- 안미경, 정영란(2012), 초등 과학수업에서 자기조절학습 유형에 관한 질적 사례 연구, 초등교육연구, 25(2): 285-305.
- 안미애, 웨이첸, 이미향(2018), 한국어 발음 학습과 자가 평가를 위한 스마트폰 앱(App) 개발 및 교육적 적용 방안 연구: 중국인 한국어 학습자를 대상으로, 이중언어학, 70: 167-195.
- 안재린, 심윤진(2018), 한국어 교육에서의 인스타그램 활용 가능성 탐색: 미국 대학 교의 사례를 중심으로, 한국어 교육, 29(4): 65-92.
- 양명희, 오종철(2006), 2*2 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관련성 검토, 教育心理研究, 20(3): 745-764.
- 오상민, 조완철(2020), 한국어 억양 교육용 애플리케이션 개발 방안: 새도잉(Shadowing) 학습을 활용하여, 한국어문화교육, 14(1): 31-55.
- 이명희(2016), 한국어 초급 문법 연습용 애플리케이션 개발 방안 연구, 경희사이버대학교 석사학위논문.
- 이승연(2021), 한류 콘텐츠를 활용한 온라인 한국어 학습 콘텐츠 분석, 국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집, 43-57.
- 이승원(2018), 외국인 유학생의 학습 대화에 나타난 담화 구성 양상 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이이형(2015), 한국어 회화 연습용 스마트폰 앱의 개발 방안 연구, 중앙대학교 석사

학위논문.

- 이영희(2020), 모바일 기반 한자어 교육에 대한 연구, 외국어로서의 한국어교육, 57: 119-140.
- 이은애(2012), 한국어 학습용 웹 애플리케이션 콘텐츠 설계 및 구현, 고려대학교 석사학위논문.
- 이주은(2021), 한국 EFL 학습자들의 교실 밖 온라인 영어 학습 활동 및 온라인 학습 상황에서의 자기조절 능력에 관한 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 이주은, 임현우(2021), 고등학생들의 교실 밖 온라인 영어 사용 및 테크놀로지 활용 영어학습에서의 자기조절 전략 사용, 영미연구, 52: 83-116.
- 이진녕(2015), 중국인 한국어학습자의 자기결정성동기와 자기조절학습 관계 분석, 한국어 교육, 26(3): 201-245.
- 이진녕(2021), 중국 북경 소재 학부 한국어 전공자의 자기결정성동기와 자기조절학습 전략 사용에 관한 연구, 영주어문, 48: 167-184.
- 이효정(2022), 주기적 반복법을 활용한 한국어 어휘 학습 시스템 개발 연구: 학습용 어휘 선정 기준 및 정보 구축 방법을 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 22(3): 153-169.
- 임철일(2001), 웹 기반 자기 조절 학습 환경을 위한 설계 전략의 특성과 효과, 교육공학연구, 17(3): 53-83.
- 정다솜, 유승옥, 권순희(2020), 한국어 어휘 학습을 위한 모바일 게임 앱 설계 및 개발 제언, 청람어문교육, 76: 235-276.
- 정미경(2008), 자기조절학습 탐구, 한국학술정보.
- 정민정(2021), 비대면 강의에서 강의 듣기 태도, 학습스타일, 자기조절학습에 대한 연구: 학문 목적 한국어 듣기 강의를 중심으로, 문화와 융합, 43(10): 213-230.
- 정애경(2008), 자기조절학습을 지원하는 모바일 연동 학습관리시스템 개발연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 정윤선(2015), 자기조절학습의 유형 탐색과 시간의 경과에 따른 변화 연구, 경희대학교 박사학위논문.
- 정정훈(2004), 현장학습을 지원하는 모바일 학습 콘텐츠의 설계 및 개발, 한국교원대

학교 석사학위논문.

조영미, 한혜민(2022), MALL을 활용한 한국어 학습 방안: 해외 고급 학습자를 대상으로, 학습자중심교과교육연구, 22(2): 737-753.

조용환(1999), 질적 연구: 방법과 사례, 교육과학사.

주경희, 이승연(2013), 한국어 학습용 스마트폰 애플리케이션 분석 연구, 한국어 교육, 24(4): 313-336.

최수정(2021), 모바일 기반 언어 학습 도구로서의 인스타그램을 활용한 한국어 교육 방안 연구: 미국 대학 초급 한국어 수업 사례 및 학습자 인식 조사를 중심으로, 언어와 문화, 17(3): 383-415.

최주희(2017), 외국인 유학생의 한국어 학위 논문 작성 과정 연구, 서울대학교 박사학위논문.

최현아(2015), 한국어 교육용 애플리케이션 연구: 모바일 앱을 중심으로, 부경대학교 석사학위논문.

최현정(2011), 모바일 기반 한국어 운율 교재 개발 방향, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 288-296.

한국교육학술정보원(2003), 모바일 컴퓨팅 환경의 교육적 활용 방안 연구.

한상미, 김종인(2013), 모바일 러닝에 관한 한국어 학습자 의식 조사 연구, 외국어로서의 한국어교육, 39: 407-445.

한하림(2021), 외국인 학부생의 자기조절학습 능력, 사회적 실재감, 교수 실재감이 온라인 수업 만족도에 미치는 영향 연구, 한국어 교육, 32(3): 287-312.

한혜민(2018), 모바일 러닝을 활용한 KFL 교수-학습 사례 연구, 학습자중심교과교육연구, 18(6): 519-535.

홍수민, 이정민(2021), 온라인 영어학습공동체에서 학습실재감과 학습몰입이 학습성과에 미치는 영향, 외국어교육연구, 35(2): 53-70.

홍은실(2012), 한국어교육의 스마트러닝 구현을 위한 기초 연구, 國語教育學研究, 44: 585-612.

홍은실(2014), 한국어 학습자를 위한 학문 목적 발표 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.

<국외 논저>

- Alemi, M., Sarab, M. R. A., & Lari, Z. (2012). Successful learning of academic word list via MALL: Mobile Assisted Language Learning. *International Education Studies*, 5(6): 99-109.
- An, Z., Wang, C., Li, S., Gan, Z., & Li, H. (2021). Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. *Frontiers in psychology*, 11, 558466.
- Abara, B., & Lokena, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning Individual Difference*, 20(1), 25-29.
- Chen, Y. S., Kao, T. C., Sheu, J. P., & Chiang, C. Y. (2002). A mobile scaffolding-aid-based bird-watching learning system. In *Proceedings. IEEE International workshop on wireless and mobile technologies in education*, 15-22. IEEE.
- Ching, L. C.(2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. *English for Specific Purposes*, 21(3): 261-89.
- Chinnery, G. M.(2004). Going to MALL: mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1): 9-16.
- Chinnery, G. M.(2006). Emerging Technologies going to MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1): 9-16.
- Dornyei, Z., & Ryan, S.(2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dressman, M., & Sadler, R. W. (Eds.). (2020). *The handbook of informal language learning*. John Wiley & Sons.
- Jason R. Dorsey & Denise Villa(2020). *제트코노미*, 윤태경(역), 서울문화사.
- Kalakota, R., and Robinson, M.(2001). *M-business: The race to Mobility*. McGraw-Hill Trade.
- Kondo, M., Ishikawa, Y., Smith, C., Sakamoto, K., Shimomura, H., & Wada, N.

- (2012). Mobile assisted language learning in university EFL courses in Japan: Developing attitudes and skills for self-regulated learning. *ReCALL*, 24(2): 169-187.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile-assisted language learning: Canmobile devices support collaborative practice in speaking and listening?. *ReCALL*, 20(3): 271-289.
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and learning*, 5(2): 173-194.
- Lai, C., & Gu, M.(2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4): 317-335.
- Lai, C., Hu, X., & Lyu, B.(2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2): 114-143.
- Ma, Q. (2022). A Self-regulated and Personalised Vocabulary Learning Approach for University Students in a Mobile Assisted Language Learning (MALL) Context. *Editors*, 29.
- Pintrich P. R. (2000). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4): 385-407.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5): 1-6.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1): 41-51.
- Shyr, W. J., & Chen, C. H. (2018). Designing a technology-enhanced flipped learning system to facilitate students' self-regulation and performance. *Journal of Computer assisted learning*, 34(1): 53-62.
- Smith, B. (2018). *Technology in language learning: An overview*. In B. VanPatten

- & G. D. Keating (Eds.), *The routledge e-modules on contemporary language teaching*, Routledge, 1-30.
- Throne, S.L., R.W. Black, and J.M. Sykes(2009). Second language use, social-ization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93: 802-21.
- Tseng, W.T., Z. Dornyei, and N. Schmitt(2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1): 78-102.
- Wang, H. C., & Chen, C. W. Y. (2020). Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4): 333-346.
- Yin, R.K.(1994). *Case Study Research: design and methods*, Sage Publications.
- Yin, R.K.(2021). *사례연구방법(6판)*, 신경식 · 송민채 · 신현섭 · 조수현 · 서이안 (역), 한경사.
- Zimmerman, B. J.(1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Education Psychology*, 11(4): 307-13.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H.(1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J.(1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models*. Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J., & Schunk.(2000). *자기조정학습이론*. 전성연 · 김영상 · 이차선 (역), 원미사. (원서출판 1989).
- Zimmerman,B.J.,(2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2): 64-72.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, 233-262.
- 陳真真 & 賈積有(2020), 我國移動輔助語言學習研究二十年: 述評與展望. *外語界*(1), 88-95.

- 谷倩(2015), 移動輔助英語學習發展和研究現狀綜述. 海外英語(21), 254-255.
- 何芳 & 賀學耘 & 劉秋成(2018), 移動學習背景下大學生在英語學習中的信息技術能力現狀調查: 以湖南地方高校為例. 外語電化教學(2), 68-71.
- 惠良虹 & 張瑩 & 李欣欣(2019), 移動學習環境下大學生英語學習動機調控實證研究. 外語教學(1), 59-65.
- 蔣銀健(2016), 微信公眾平台支持英語閱讀教學的實驗研究. 外語電化教學(3), 58-63.
- 李健 & 王文萍(2014), 大學生移動學習現狀分析. 現代情報(3), 158-161.
- 李思縈 & 高原(2016), 移動技術輔助外語教學對英語詞匯習得有效性的實證研究. 外語界(4), 73-81.
- 李曉東 & 張虹(2013), 基於情境感知的移動英語學習軟件設計與應用. 現代教育技術(5), 60-63.
- 劉海霞(2013), 蘋果移動設備應用於語言學習的調查研究. 開放教育研究(1), 102-107.
- 羅凌(2017), 大學生移動英語寫作學習行為研究. 外語電化教學(2), 33-39.
- 歐陽陽(2019), MALL在大學英語詞匯學習中的應用. 佳木斯職業學院學報(3), 166-167.
- 王晶晶(2021), 移動輔助語言學習模式下大學英語視聽說教學研究. 英語廣場(4), 123-126.
- 翁克山 & 吳京京(2020), 高職高專學生移動語言學習現狀調研. 中國遠程教育(10), 67-75.
- 徐衛(2018), 移動語言學習對非英語專業大學生英語能力的影響. 海外英語(5), 68-69+100.
- 袁麗(2019), 聯通學習模式對EFL交際能力的促進: 當翻轉課堂遇上微信. 高教探索(5), 26-31.
- 張潔 & 王以寧(2011), 移動技術促進英語聽說教學的實證研究. 現代遠程教育研究(3), 72-77.
- 張秋萍 & 趙慧臣(2015), 基於手機平台的大學生學習行為的現狀分析與建議. 數字教育(3), 26-31.
- 周雲(2016), 移動互聯視域下的大學英語智慧教學模式研究. 現代教育技術(12), 79-85.

부 록

【인적 사항】

1. 설별
2. 연령
3. TOPIK 등급
4. 한국어 공부시간
5. 한국 유학 경험
5. 전공
6. 소속: _____대학교

【조사 내용】

1. 귀하께서는 갖고 있는 모든 모바일 기기를 모두 체크해 주세요.
A. 스마트폰 B. 패드 C. 노트북 D. 워치 E. MP3 플레이어 F. 기타()
2. 귀하께서는 모바일 기기로 한국어를 어떻게 학습하고 계십니까?
A. 한국어 교육 학습용 애플리케이션
B. 한국 뉴스 애플리케이션
C. 소셜 네트워크(즉 SNS, 예를 들어 Wechat, KakaoTalk, HelloTalk, Instagram, Facebook 등)
D. Naver 등 한국 사이트
E. 영상 플랫폼(예시: 한국드라마tv, TikTok, BiliBili 등)
F. 1인 미디어 플랫폼(예시: 위챗 공식계정, 샤오홍수, Zhihu 등)
G. 미니 프로그램(小程序)
H. 전자책 애플리케이션
I. 팟캐스트 애플리케이션

J. 기타 ()

3. 귀하께서는 모바일 기기로 한국어를 학습할 때 주로 어디서 학습하십니까?

- A. 기숙사 B. 도서관 C. 교실 D. 이동 중
E. 카페 F. 집 G. 기타 ()

4. 귀하께서는 모바일 기기로 학습하는 한국어 영역은 모두 체크해 주세요.

- A. 어휘 B. 발음 및 억양 C. 문법 D. 듣기 E. 말하기
F. 읽기 G. 쓰기 H. 통번역 I. 한국 문화 J. 기타 ()

5. 귀하께서는 매일 모바일 기기를 통한 한국어 학습 시간은 얼마나 됩니까?

6. 귀하께서는 일주일에 모바일 기기를 통한 한국어 학습 시간은 얼마나 됩니까?

Abstract

A Case Study of Chinese KFL Learners' Self-regulated Learning Pattern in a Mobile Learning Environment

YANG HUIYAN

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

The study aims to provide implications for Korean language education by investigating the mobile-assisted self-regulated learning patterns of Chinese KFL learners and examining the problems they face.

Until now, most studies in mobile-assisted foreign language learning are focused on specific topics, including learners' perceptions, the analysis and development of applications, and the development and application of mobile-assisted classroom models and educational methods. Insufficient attention has been paid to learners' perspectives and voices, especially in the field of KFL. And questions remain to be answered include: what kinds of Korean learning experiences have been made through mobile, what problems have been revealed in their mobile-assisted self-regulated learning process, and what are the needs of KFL learners. With this awareness

in mind, this study adopts the multi-case study method to examine Chinese KFL learners' self-regulated learning pattern in the mobile learning environment.

As an approach that investigates current phenomena in the context of the real world, case study is a suitable research method for this study as it helps understand KFL learners' behaviors in the context of the mobile learning environment. For the participants, six Chinese college students were selected, who had studied Korean for one year in preparation for their overseas studies in Korea universities. Various kinds of data are collected and analyzed, including interviews and mobile learning records for each participant, interviews with teachers who taught them, and press releases from educational institutions to which they belong.

Therefore, Chinese KFL learners' self-regulated mobile learning patterns could be analyzed by considering four aspects, which includes 'the selection and concentration of mobile Korean learning resources', 'the establishment of Korean mobile learning community', 'inspection, utilization and processing of mobile Korean learning contents', and 'control of the mobile Korean learning environment'. Accordingly, the implications to be applied to Korean education are 'educational value of self-regulated learning of Korean through mobile', 'instruction on mobile-assisted self-regulated learning strategies of Korean' and 'facilitation of interaction in mobile-assisted self-regulated learning of Korean'.

Lastly, this study is meaningful as it is the first attempt to focus on the mobile-assisted self-regulated learning aspects of Chinese KFL learners and reveals common patterns and problems during their learning process by using the multi-case study method. Further study will be required to understand the new generation of

learners who are proficient in using cutting-edge media including mobile devices in depth and present them with a more efficient mobile teaching and learning method.

* **Keywords:** Korean language education, Chinese KFL learners, MALL, Self-regulated learning, Learning strategy, Mobile-assisted Korean learning.

* ***Student number:*** 2019-23260